KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

DÍLČÍ ČÁST

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Renata Vrbová a kolektiv

SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
DÍLČÍ ČÁST

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Renata Vrbová a kolektiv

SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:

Autorský tým:
PaedDr. Pavlína Baslerová
Mgr. Jana Brozdová
PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.
Mgr. Jiřina Jehličková
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
PaedDr. Lenka Petrášová
Mgr. Silvie Vaňková
Mgr. Renata Vrbová, Ph.D.

Recenzenti:
PhDr. Alena Hučíková
Mgr. Marcela Jarolímová
prof. PhDr. Viktor Lechta, Ph.D.
PhDr. Renata Mlčáková

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
DÍLČÍ ČÁST
PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

ISBN 978-80-244-4648-6 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4676-9 (elektronická verze)

OBSAH

ÚVOD

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

do rukou se vám dostává dílčí část Katalogu podpůrných opatření zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (dále i NKS).

Cílem této dílčí části je nabídnout pedagogickým pracovníkům přehledný sumář informací o narušené komunikační schopnosti, ukázat cestu, jak pracovat se žákem, který má obtíže v oblasti komunikace, i jak pracovat s třídním kolektivem, ve kterém se tento žák nachází. Jedná se o organizační úpravy, metody práce, pomůcky a další opatření, které bychom měli ve výchovně-vzdělávacím procesu s takovým žákem používat, aby se cítil ve škole spokojený, stal se přirozenou součástí třídního kolektivu, mohl se plně rozvíjet a později zapojit do společnosti a uplatnit se v životě podle svých přání a snů. (Pro zjednodušení používáme v textu pojem „žák“ pro všechny sledované věkové kategorie, tedy jak pro děti v mateřské škole, žáky na základní a střední škole, tak i studenty vyšších odborných škol.)

Moderní společnost má zaručit rovné příležitosti všem lidem, tedy i lidem se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním. To platí také pro oblast vzdělávání – všichni žáci by měli mít rovnocenné šance dosáhnout plnohodnotného vzdělání. Pokud je nějaký žák znevýhodněn z důvodu zdravotního či sociálního, je zapotřebí mu poskytnout adekvátní podporu, aby se toto znevýhodnění minimalizovalo. Tomu může pomoci celá řada podpůrných opatření. Mnohá opatření jsou ve školách běžně používána, jiná mají své zakotvení v oblasti legislativní, ne zcela však v oblasti aplikační (výuka s podporou alternativní a augmentativní komunikace apod.).

Všechna v současnosti obvyklá či dostupná podpůrná opatření jsou popsána v této dílčí části Katalogu. Zcela nové je jejich řazení do oblastí a stupňů podpory z pohledu připravované novely školského zákona. Vzdělávací systém již nenahlíží na žáka z hlediska druhu postižení či znevýhodnění. Nově se k naplnění jeho speciálních vzdělávacích potřeb přistupuje z hlediska míry potřeby podpůrných opatření. Klíčem k posouzení jejich naplnění se stává úroveň dosažených klíčových kompetencí žáka. Mnozí žáci s narušenou komunikační schopností jsou schopni kompenzovat tuto nedostatečnost svými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi nebo díky zásadní podpoře ze strany své rodiny. Všechny tyto individuální podmínky je třeba vhodným způsobem rozvíjet.

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je obtížný úkol. Ve škole je třeba komunikovat, a to ústně, písemně, verbálně i neverbálně. Žáci s NKS však právě s komunikací mají problém. Nedokážou dostatečně uspořádat a vyjádřit svoje myšlenky, mají narušenou zvukovou stránku řeči do té míry, že jejich mluva je velmi nesrozumitelná, nerozumí přesně výkladu učitele či různým zadáním ve vyučování nebo nedokážou mluvit dostatečně plynule, aby vyhověli běžné komunikační normě. Často mohou mít problémy i se psaním. Dostávají se tak pod psychický tlak a někdy raději přestanou zcela komunikovat. Často se u nich přidružují obtíže s koncentrací pozornosti, s verbální pamětí, objevují se percepční nedostatky ve sluchovém a zrakovém vnímání. Kromě obtíží při vzdělávání mají velké pro-

blémy také ve skupině vrstevníků. Kolektiv lépe přijme spolužáka s tělesným postižením než jedince s NKS, který se zdá být jen „divný“ nebo „hloupý“.

Posouzení rozsahu podpůrných opatření a zařazení žáka do příslušného stupně podpory je záležitostí školského poradenského zařízení (ŠPZ), kterým je v našem případě speciálněpedagogické centrum (SPC) logopedické. To zároveň plní funkci metodickou, poradenskou a intervenční v oblasti inkluzivního i speciálního vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.

Základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vzájemná spolupráce školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení, odborníků z řad lékařů i spolupracujících organizací. Na vzdělávání je nutno pohlížet nejen z hlediska edukačního. Jde nám také o rozvoj jedince po stránce sociálněadaptační, sociálněkomunikační, tělesné i psychologické. Věříme, že publikace bude při vytváření optimálních podmínek vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností přínosným pomocníkem.

Uvedený systém podpůrných opatření a jejich zpracování ve formě jednotlivých karet je zaměřen na poskytnutí podpory žákovi v situacích, kdy tuto podporu pro vyrovnání svého znevýhodnění potřebuje. Rozhodně nemá v úmyslu snižovat přirozené schopnosti a dovednosti žáků. Vždy je třeba respektovat individualitu každého z nich. Pokud jsou v některé části konkrétních podpůrných opatření použity formulace o „nedostatečnosti dovedností či výkonu“ žáka, vždy je třeba mít na paměti, že se nemusí vyskytovat u všech žáků zařazených do téhož stupně podpory. Praktická aplikace podpůrného opatření je dokladem pedagogické úrovně a mistrovství každého učitele.

Autoři na závěr děkují desítkám pedagogů, kteří jimi navržená podpůrná opatření v průběhu roku 2014 v praxi ověřili a poskytli dostatek podnětů, které mohly být využity při závěrečné redakci.

Kolektiv autorů

1

VYMEZENÍ PROBLEMATIKY NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

RENATA VRBOVÁ

Předkládaná dílčí část Katalogu podpůrných opatření je zaměřena na práci se žáky s narušenou komunikační schopností (NKS), a to v kategorii dětí a žáků jak se zdravotním postižením, tak i s drobnými vadami a poruchami řečových funkcí.

Jedná se o žáky, kteří podle platné právní úpravy mají speciální vzdělávací potřeby. Tito žáci jsou podle pojetí novely školského zákona považováni i za žáky „s potřebou podpůrných opatření“. V rámci této části Katalogu tak používáme termín **žák s potřebou podpůrných opatření** a rozumíme tím jak děti (v předškolním vzdělávání), žáky (základní a střední vzdělávání), tak i studenty (vyšší odborné školy), kterým jsou poskytována podpůrná opatření popsaná v tomto Katalogu. Tento pojem zahrnuje žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 1. až 5. stupně.

V rámci této části Katalogu je tak ještě v odůvodněných případech dále používán termín **žák s řečovým postižením**. Jedná se o žáka, kterému jsou poskytována podpůrná opatření 2.–5. stupně. Daný žák má takový úbytek řečových funkcí (tak výrazně narušenou komunikační schopnost), že lze hovořit o řečovém postižení. Podpůrná opatření (zejména 1. a výjimečně 2. stupně) však jsou poskytována i žákům, u nichž nemůžeme o „postižení“ hovořit, a v tomto případě se jedná o žáky „s oslabením řečových funkcí“ (s oslabením v komunikaci – většinou jen v jedné z jazykových rovin). I těmto žákům jsou poskytována podpůrná opatření (1. a výjimečně 2. stupně).

Shrnujícím pojmem je tedy termín **žák**, jímž v kontextu této publikace rozumíme „dítě (MŠ), žáka (ZŠ, SŠ) nebo studenta (VOŠ), který má potřebu podpůrných opatření v 1.–5. stupni z důvodu narušené komunikační schopnosti, ať už v rozsahu řečového postižení, nebo oslabení řečových funkcí“. V odůvodněných případech jsou žáci dále specifikováni podle pravidla zde uvedeného.

Narušená komunikační schopnost má velmi různorodé podoby, od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Projevuje se v různém věku – od obtíží při osvojování řečových schopností až po problémy s komunikací v dospělém věku (při různých onemocněních nebo po úrazech). Jedinec, u kterého se NKS vyskytuje, si ji může i nemusí uvědomovat. Narušení může být dominantním projevem nebo symptomem jiného dominantního postižení (symptomatická porucha řeči).

Děti s NKS ve školském prostředí jsou podle platné legislativy považovány za žáky se zdravotním postižením. Diagnostikou a terapií dětí a žáků s NKS se zabývá speciálněpedagogická disciplína logopedie.

KATEGORIE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Problematika NKS je složitá a velmi obsáhlá. V této kapitole vymezíme jen obecně základní typy narušené schopnosti, všimneme si těch typů NKS, které mohou být významnou překážkou při výchovně-vzdělávací činnosti ve škole. Jedná se o ty typy NKS, které jsou obvykle důvodem pro podpůrná opatření navrhovaná školským poradenským pracovištěm.

OPOŽDĚNÝ VÝVOJ ŘEČI (OVŘ)

Vývoj řeči probíhá ve 2 základních etapách. Přibližně do 1 roku probíhá předřečové stadium (období fyziologické nemluvnosti), ve kterém se dítě připravuje na období vlastního vývoje řeči. Po 1. roce života dítě obvykle začíná užívat první slova, mezi 2. a 3. rokem potom věty. Pokud se vývoj řeči nápadně opožďuje nebo dítě nekomunikuje vůbec, ale nemá přitom vadu sluchu, zraku, mluvních orgánů, je přiměřeně duševně vyspělé a vyrůstá v dostatečně stimulujícím prostředí, mluvíme o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Pokud dítě ve 3 letech nemluví nebo mluví mnohem méně než děti v jeho věku, pravděpodobně se jedná o opožděný vývoj řeči (OVŘ).

K nejčastějším etiologickým faktorům opožděného vývoje řeči patří: nepodnětné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost, lehká mozková dysfunkce, ADHD. Pokud je dítěti s OVŘ věnována dostatečná péče (optimální je zařazení do logopedické třídy MŠ), může svůj handicap dohnat ještě v předškolním věku. U některých dětí s OVŘ se však i přes odbornou péči nakonec podrobným speciálněpedagogickým a psychologickým vyšetřením stanoví jiná diagnóza, např. vývojová dysfázie.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Na naše SPC se obrátila maminka 3leté dívenky, která používala aktivně asi 5 slov. Starší sestra byla klientem našeho SPC pro dyslálii. Dívka podstoupila logopedické a psychologické vyšetření. Dále byla odeslána na foniatrii (pro vyloučení poruchy sluchu) a na neurologii. Vzhledem k tomu, že žádné vyšetření neukazovalo na závažnější postižení, začali jsme s dívkou intenzivně pracovat. Během 1 roku se podařilo výrazně rozvinout pasivní slovní zásobu, Kačka ukázala požadované předměty na obrázku, rozuměla i komplikovanějším příkazům. Vyjadřovala se stále převážně jednoslovně, velmi nesrozumitelně. Dívka si svůj handicap uvědomovala, začala se vztekat, pokud se jí nedařila komunikace. Proto jsme doporučili zařazení do mateřské školy logopedické, kam chodí třetím rokem. Během docházky do MŠL došlo k rozvoji řeči ve všech jazykových rovinách. Dívka se výrazně zlepšila v grafomotorice, sluchové i zrakové percepci. Po odkladu školní docházky (OŠD) bude v září nastupovat do běžné ZŠ.

VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Jedná se o specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, který postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku.

U dětí s vývojovou dysfázií se nevyskytují závažná neurologická nebo psychiatrická postižení či poruchy sluchu a ani nevyrůstají v takových podmínkách, které by mohly vysvětlit charakter jejich těžkostí. Úroveň jazykových schopností je výrazně horší, než by se dalo očekávat při daných neverbálních intelektových schopnostech. Narušení postihuje všechny jazykové roviny, projevuje se v oblasti výslovnosti, slovní zásoby i gramatiky. Jedinci s dysfázií mají obtíže s pamětí, pozorností, jemnou motorikou i grafomotorikou. Jsou lehce

unavitelní, často mají obtíže v sociálních vztazích, nemají kamarády, tato porucha negativně ovlivňuje trávení volného času a výběr budoucí profese.

Většina současných autorů za etiologický faktor vývojové dysfázie považuje poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Na vzniku vývojové dysfázie se mohou podílet také genetické faktory. Friel-Patti (in Mikulajová, 2003) uvádí větší počet etiologických činitelů ve složitých interakcích.

Lejska (in Klenková, 2006) uvádí základní symptomy vývojové dysfázie:
- porucha fonetické a fonologické realizace hlásek;
- obtížné spojování slov do větných celků;
- porucha v řazení slabik;
- postižení fonematického sluchu;
- neschopnost udržet dějovou linii;
- obtížné rozeznávání klíčových slov k pochopení smyslu;
- porucha krátkodobé paměti;
- malá slovní zásoba;
- dyslexie, dyspraxie;
- nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi;
- narušená kresba;
- porucha vnímání zrakových, hmatových a rytmických signálů;
- oslabená jemná motorika;
- narušená lateralizace.

U dysfatiků je nezbytné zahájit co nejdříve logopedickou intervenci. Nejvhodnějším řešením je zařazení dítěte do MŠ nebo ZŠ logopedické. Pokud je dysfatik vzděláván v běžné ZŠ, je veden jako integrovaný žák, kdy pracuje dle IVP, v nejtěžších případech s podporou asistenta pedagoga. I u dobře kompenzovaného dysfatika se projevují odchylky v percepci, paměti, v pozornosti. U dítěte se mohou projevovat pseudodyslektické a dysortografické obtíže. Většinou mívá problémy v naukových předmětech.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Matyáš přišel na vyšetření do SPC poprvé ve 2,5 letech. Prakticky nekomunikoval, projevoval se specifiky ve hře i v chování, byl obtížně vyšetřitelný. Od 3 let byl zařazen do MŠ pro děti s autismem, kde probíhala i logopedická péče. Od 6 let dochází opět do našeho SPC, dg. autismus byla nahrazena senzorickou dysfázií s těžšími projevy ADHD. V 7 letech nastoupil do malotřídní ZŠ. První třídu chlapec zvládl výborně, začaly se však projevovat obtíže s porozuměním, navrhovali jsme asistenta pedagoga na ČJ a prvouku, škola tuto alternativu odmítla. Bohužel škola není ochotná dg. chlapce akceptovat, stále si myslí, že Matyáš pouze zlobí, závažnému narušení komunikační schopnosti nerozumí nebo nechce rozumět. Nyní na konci 2. třídy Matyáš dosahuje až nadprůměrných výsledků z matematiky, objevují se však problémy v českém jazyce a v prvouce. Vzhledem k tomu, že ve třídě je více než 20 dětí ze dvou ročníků

a škola asistenta pedagoga odmítá, bude asi potřeba najít jinou ZŠ, kde budou k Matýskovým obtížím vstřícnější.

AFÁZIE

Získané organické narušení komunikační schopnosti, které vzniká při ložiskových poškozeních mozku. Týká se poruch symbolických procesů, mohou být zasaženy všechny modality řeči (expresivní, receptivní, mluvená i psaná) a v různé míře i všechny jazykové roviny.

Afázie se může projevit i **u dětí** (většinou po úrazech hlavy a mozku), kde se jedná o postižení ještě nehotové řeči. Obraz poruchy je závislý na vývojové etapě řeči, ve které došlo k poškození, a na celkové rozumové vyspělosti dítěte.

Afázie v dětském věku má různé projevy, např. závažné deficity v porozumění řeči, slovní pohotovosti, v oblasti slovní zásoby, struktury vyprávění a krátkodobé sluchové paměti. Ještě po několika letech se objevují problémy při hledání vhodných slov, formulaci a strukturování vyprávění, porozumění komplexním strukturám a obsahům a schopnosti popsat a porozumět symbolům své řeči. (Klenková, 2006)

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Michal od předškolního věku jezdil závodně na lyžích. V 8 letech při závodech narazil hlavou do sloupu a utrpěl závažné poranění hlavy. Do našeho SPC přišel až půl roku po úrazu. V té době nastupoval znovu do 2. třídy. S Míšou jsme pracovali na obnovení aktivního slovníku a na plynulosti mluvního projevu. Chlapec byl velmi nervózní z toho, že si obtížně vybavuje některá slova a nedokáže souvisle vyprávět zážitky. Ve škole byl veden jako integrovaný žák, potřeboval především delší časové limity na práci a možnost relaxačních přestávek dle únavy. Během roku téměř všechny obtíže odezněly, Michal má jen menší problémy s výbavností pojmů. Po 2 letech se znovu postavil na lyže.

MUTISMUS

Oněmění, tj. ztráta schopnosti verbálně komunikovat, zpravidla na neurotickém nebo psychotickém podkladu. U dětí se poměrně často vyskytuje **elektivní mutismus**, který je vázán na určité prostředí, osobu nebo situaci. Velmi často se projevuje u školních začátečníků (často u děvčat). Je vázán na extrémně vystupňované obavy ze selhání, není závislý na výši IQ. Často souvisí s hyperprotektivní výchovou, nadměrnými nároky, sourozeneckou rivalitou, výsměchem a ponižováním. U některých dětí je zachována neverbální komunikace, případně komunikují šeptem. O elektivním mutismu můžeme mluvit tehdy, pokud trvá alespoň 4 týdny (nepočítá se září v 1. třídě). Někdy se chybně zaměňuje s mluvním negativismem, např. když dítě nechce mluvit u lékaře.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Verunka byla odmala tichá holčička. Doma mluvila jen málo, spíše jen jednoslovně odpovídala na otázky. Více se rozmluvila jen při hře se sestrou. Do školky chodila se svou o rok starší sestřičkou, která za ni všechno vyřídila, a nikomu tak vlastně nevadilo, že dívenka ve školce nemluví. Podobně jako ve školce se projevovala u lékaře, v obchodě i na návštěvě. Po nástupu do ZŠ nás kontaktovala škola se žádostí o vyšetření. Rodiče s dívkou absolvovali množství různých vyšetření, začali docházet i na psychoterapii. Současně byli v našem poradenském vedení, kdy se podařilo zahájit komunikaci přes maňásky a Verunka začala mluvit za žabku. Ve škole se dívenka postupně začala zapojovat, začala šeptem číst prostřednictvím maňáskové žabičky, kterou jsme jí zapůjčili. Nyní je ve 2. třídě, s dětmi komunikuje téměř normálně. S paní učitelkou šeptá, při kolektivní činnosti se někdy zapomene a promluví hlasitě.

KOKTAVOST (BALBUTIES)

Syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním procesu mluvení. (Lechta, 1990)

Mezi nejčastěji uváděné příčiny koktavosti patří dědičnost, odchylky korových nebo podkorových oblastí mozku, dyskoordinace mozkových hemisfér a poruchy metabolismu. Koktavost negativně ovlivňují vlivy sociálního prostředí, neurotizace, psychotraumata.

Komplexní syndrom koktavosti zahrnuje tři druhy symptomů: psychickou tenzi, nadměrnou námahu při mluvení a dysfluenci při řečovém projevu. **Psychická tenze** je charakterizována nepříjemným pocitem, vnitřní nejistotou související s verbální komunikací, s potřebou verbálně se vyjádřit na veřejnosti nebo i s představou selhání při řečové komunikaci v minulosti nebo budoucnosti. Někdy může být mlčení před začátkem promluvy ve škole chybně interpretováno jako neznalost. **Nadměrná námaha** se projevuje při překonávání bloků artikulačního aparátu, a to grimasami, nápadnou gestikulací, neúčelnými pohyby, ale také vegetativními projevy (zčervenání, zrychlení pulzu apod.). Souvisí to s únikovým chováním, kdy se balbutik snaží překonat neplynulost např. zvýšením hlasitosti nebo zrychlením tempa. **Dysfluence** (neplynulosti) mají různé podoby, např. repetice (opakování) částí slov, prolongace (tlačení hlásek nebo slabik), tiché pauzy v mluvě. Dysfluence se často ztrácejí při zpěvu, recitaci, automatismech, hraní rolí. (Lechta, 2010).

Problémem, který může u balbutiků nastat a je třeba mu předcházet, je **logofobie**, což není jen „strach před řečí“, ale „situační strach“, tedy strach vyjádřit osobní názor, nedůvěra v sebe. (Lechta, 1990, s. 236)

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Pavlík začal koktat ve 2. třídě po traumatizujícím zážitku, kdy ho hasiči vynášeli z hořícího domu. Chlapec několik měsíců nemluvil vůbec, potom začal verbálně komunikovat, mluvní

projev byl však neplynulý, s repeticemi a prolongacemi na počátcích slov. Ve škole měl nápadné problémy ve čtení, pro které byl odeslán do PPP a následně do našeho SPC. Při vyšetření jsme zjistili, že chlapec nemá naučené plynulé čtení s měkkými hlasovými začátky. Nabídli jsme proto ambulantní péči v SPC, kde se Pavlík naučil pracovat s nadměrnou námahou, navodili jsme měkké hlasové začátky. Snížilo se procento neplynulostí v mluvě a podařilo se navodit plynulé hlasité čtení. Na druhém stupni ZŠ se obtíže s plynulostí mluvy začaly stupňovat, objevila se výrazná logofobie, Pavel odmítal mluvit, stranil se kamarádů. Od 7. do 9. třídy proto navštěvoval ZŠ logopedickou, kde se podařilo zmírnit koktavost a naučit chlapce zvládat projevy neplynulostí v mluvě. V současné době pokračuje na maturitním oboru na SŠ, kde je veden jako integrovaný student. Aktuálně nechodí nikam na logopedii, je však poměrně dobře kompenzovaný, našel si kamarády a ve škole je úspěšný.

BREPTAVOST (TUMULTUS SERMONIS)

Narušení komunikační schopnosti projevující se většinou extrémně zrychleným tempem řeči, často je řeč téměř nesrozumitelná. Daná osoba si v průběhu učení narušení tempa řeči zpravidla neuvědomuje. Narušeno je dýchání, artikulace, modulační faktory řeči. Působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování. Má zpravidla orgánový podklad (nález na EEG), častá je také dědičná dispozice. U breptavého člověka se může vyskytnout také dezorganizace myšlení, bezobsažná řeč, chudá větná skladba, opakování hlásek, slabik i slov, nesprávná artikulace, nepravidelné (většinou zrychlené) tempo řeči, monotónní řeč. Při diagnostice je třeba odlišit breptavost od koktavosti. (Klenková, 2006)

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Petra se dostavila do SPC ve 3. ročníku gymnázia z důvodu vyšetření pro uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky. Z anamnézy vyplynulo, že dívka byla od předškolního věku až do 7. třídy v péči několika klinických logopedek pro dyslálii a narušenou plynulost řeči diagnostikovanou jako koktavost. Matka dívku charakterizovala jako šikovnou, ale značně roztěkanou, pořád poskakuje, je neobratná, mluví rychle, nesrozumitelně, zadrhává se v řeči, skáče všem do řeči, začne větu a nedokončí ji. Ve škole se zajímá o jazyky a historii, nebaví ji fyzika a chemie. Petra nemá žádné kamarády, většinu času stráví čtením. Těsně před naším vyšetřením absolvovala týdenní pobyt na soukromé klinice Logo, kde logopedka diagnostikovala breptavost, kterou jsme vyšetřením potvrdili.

Při vyšetření jsme zjistili výrazně zrychlené tempo mluvy, Petra často začala myšlenku, ale nedořekla ji, protože už začala další. Měla velké problémy s přesným vyjádřením. Pokud mluvila o známé věci, tempo řeči bylo překotné, vynechávala poslední slabiky nebo i celá slova ve větě. Podobné to bylo při čtení, kdy běžný text četla neplynule, zrychleným tempem, text složený z nesmyslných slov byl přečten plynuleji a téměř bez chyb. Dívka měla narušeno dýchání, projevovalo se narušené koverbální – chování, stále si sahala na vlasy. S Petrou i její

maminkou byl její problém probrán, doporučili jsme logopedickou intervenci, kterou dívka odmítla po minulých neúspěšných pokusech. V loňském roce odmaturovala a nyní studuje japonštinu na filozofické fakultě. Otázkou zůstává, zda vzhledem k poměrně těžkému narušení plynulosti mluvy školu dokončí a najde pracovní uplatnění.

DYSLÁLIE

Porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem. (Klenková, 2006, s. 99) Mezi příčiny dyslálie patří: dědičnost, negativní vlivy prostředí, nesprávný řečový vzor, vady zraku a sluchu, nedostatky ve fonematické diferenciaci, anomálie řečových orgánů, poruchy CNS. Rozlišujeme fyziologickou dyslálii, která je vývojová, běžná asi do 5 let věku dítěte. Pokud přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek až do 7 let, mluvíme o prodloužené fyziologické dyslálii. Po 7. roce věku se již jedná o pravou dyslálii. Ve školním věku patří mezi nejčastěji nesprávně vyslovované hlásky vibranty (R a Ř) a sykavky (S, Z, C, Š, Ž, Č).

Dyslálie se projevuje bohatou symptomatologií. Dítě může hlásku vynechávat (ryba – yba), zaměňovat ji za jinou (ryba – lyba), vyslovovat ji nesprávně (např. velární výslovnost hlásky R), může hlásky ve slově převracet (ryba – byra), opakovat hlásku nebo slabiku (ryba – byba), vkládat do slova hlásku, která tam nepatří (ryba – rhyba).

Pokud je dyslálie neřešena a přetrvává až do školního věku, je velké riziko, že se nesprávná výslovnost promítne do čtení a psaní. Přidruží-li se ještě nevhodné reakce okolí (rodiče, učitelé, kamarádi), může sekundárně dojít k neurotizaci dítěte.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Natálku přivedla na logopedii babička ve 2. třídě ZŠ. Byla nespokojená s tím, že dívce nerozumí a že Natálka píše slova tak, jak je vyslovuje. Po vyšetření, kdy kromě mnohočetné dyslálie byly zjištěny výrazné nedostatky ve sluchové percepci, fonematické diferenciaci a hláskové analýze a syntéze, jsme její matce doporučili, aby dívka byla přeřazena do ZŠ logopedické nebo začala navštěvovat pravidelně (2× týdně) logopedii. Matka přeřazení do ZŠL odmítla, nějakou dobu na logopedii chodila s vnučkou babička, která však vážně onemocněla. Maminka z pracovních důvodů navštěvovala logopedii s dcerou nepravidelně, před rokem logopedii ukončila zcela. Natálie je v 5. třídě, mluví nesrozumitelně, písemný projev nese znaky těžké dysortografie, čtení je prakticky nesrozumitelné. Škola sice dívku v rámci integrace zohledňuje, poukazuje však na to, že pokud matka nezačne na logopedii s Natálkou docházet, vyřadí ji z integrace.

DYSARTRIE

Porucha motorické realizace řeči jako celku při organickém poškození CNS. Jedná se o narušení procesu artikulace, kdy nejtěžším stadiem je **anartrie**, která se projevuje neschopností

verbální komunikace. Narušení se projevuje ve složce respirační (dýchací), fonační (tvorba hlasu), artikulační (výslovnost hlásek) a v oblasti prozodických faktorů (melodie, tempo, přízvuk). (Klenková, 2006)

S dysartrií v dětském věku se nejčastěji setkáváme u dětí s dětskou mozkovou obrnou (DMO), dochází k ní následkem poškození mozku před, během a krátce po porodu. V průběhu života může být dysartrie zapříčiněna úrazem, nádorem, zánětem, intoxikací mozku.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Patrik přišel do našeho SPC teprve minulý měsíc na doporučení ZŠ kvůli přiznání asistenta pedagoga. Chlapec navštěvuje 1. třídu ZŠ a má výrazné výukové obtíže. Patrik se narodil po komplikovaném těhotenství ve 32. týdnu s nízkou porodní váhou. Do 1 roku byl 3× operován pro vrozenou vadu, několik měsíců cvičil Vojtovu metodu. Kromě opožděného vývoje řeči a lehkého slinotoku rodiče nepozorovali žádné nápadnosti. Nacvičit správnou výslovnost se jim i přes opakovanou změnu logopedky nepovedlo. V současné době Patrik prošel sérií vyšetření se závěrem dysfázie a ADHD. Tyto diagnózy by potvrdily obtíže ve škole. Vyšetření v našem SPC však tuto diagnózu nepotvrdilo. U chlapce jsou verbální i neverbální schopnosti zhruba na stejné úrovni, což diagnózu vyvrací. Navíc je mluva monotónní se zvýšenou nosovostí, vázne motorika mluvidel, v průběhu mluvení se měnila intenzita hlasu, Patrik dýchá plytkým podklíčkovým dýcháním. Obsahová stránka řeči je sice podprůměrná (odpovídá však intelektu), projevuje se mnohočetná dyslálie, problémy v jemné motorice a grafomotorice.

Rodičům jsme doporučili změnu logopeda, v první fázi terapie je třeba zaměřit se na nacvičení správného abdominálního (břišního) dýchání a na odstranění slinotoku. Souběžně s vyvozováním správné výslovnosti je třeba stimulovat sluchovou percepci a grafomotoriku. Rodičům jsme poradili, jak postupovat při nácviku čtení a psaní, navrhli jsme pravidelné konzultace, schůzku jsme domluvili i s paní učitelkou ve škole. Chlapce jsme doporučili vést jako integrovaného žáka. Vzhledem k tomu, že nemá poruchu porozumění, zatím nepovažujeme asistenta pedagoga za vhodné řešení.

RINOLÁLIE (HUHŇAVOST)

Jedná se o změněnou rezonanci zvuku hlásek při artikulaci. Postihuje zvuk řeči i artikulaci, jde o sníženou nebo zvýšenou nosovost (nazalitu). Je-li nazalita patologicky snížená, mluvíme o **zavřené huhňavosti**. Příčinou mohou být záněty v dutině nosní, vbočená nosní přepážka, polypy, zvětšená nosní mandle, porucha funkce patra a patrohltanového uzávěru. Zavřená huhňavost se projevuje snížením nosové rezonance, omezeným dýcháním nosem, hlas je zastřený, samohlásky jsou tlumené, je velký rozdíl ve slovech s nosovkami a bez nosovek. Je-li nazalita naopak patologicky zvýšená, mluvíme o **otevřené huhňavosti**. Příčinou bývají zpravidla rozštěpy patra, zkrácené měkké patro, snížená činnost patrohltanového uzávěru, porucha inervace měkkého patra. Projevuje se oslabenou (mnohdy nesrozumitelnou) artikulací, samohlásky I a U jsou nazalizované, je narušena výslovnost exploziv,

sykavek, R je málo kmitné, hlas je slabý. Kombinací zavřené a otevřené huhňavosti vzniká **smíšená huhňavost**.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Klárka přišla na logopedii v 5 letech. Při vstupním vyšetření měla silnou rýmu, otevřená ústa a zdálo se, že odezírá logopedce z úst. Matka přiznala, že Klára má rýmu skoro pořád a často nereaguje na pokyny. Vyšetřením v SPC byla zjištěna zavřená huhňavost a susp. lehká nedoslýchavost. Mamince bylo doporučeno navštívit ORL pracoviště, kde byla provedena adenotomie (operace nosních mandlí) a současně zavedeny ventilační trubičky do obou uší (Klárce se tvořila tekutina za bubínkem). Po operaci následovala logopedická péče v SPC zaměřená na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti. Vzhledem k tomu, že narušení komunikační schopnosti bylo poměrně rozsáhlé, byla dívce odložena školní docházka o 1 rok a navštěvovala MŠ logopedickou. Nyní je ve 2. třídě běžné ZŠ, mluva se upravila, Klárka hraje na flétnu a zpívá ve sboru.

PALATOLÁLIE

Jde o narušení komunikační schopnosti, které se projevuje jako důsledek orgánového defektu (rozštěpu). Vzniká, pokud rozštěp není operován nebo se nepodařilo vytvořit funkční patrohltanový uzávěr. Je to vada vývojová, protože řeč se vyvíjí na vadném základě.

Mezi nejčastější příčiny rozštěpu patří působení škodlivin v prvním trimestru těhotenství, infekce, poruchy ve vývoji plodu, dědičnost. Pro palatolálii je charakteristická změna rezonance (otevřená huhňavost) a narušená artikulace. Samohlásky mají huhňavé zabarvení, ze souhlásek jsou nejvíc postiženy explozivy a sykavky (P, B = M, T, D = N, K, G – vynechává). Častý bývá opožděný vývoj řeči. Objevují se poruchy mimiky, sání, polykání a dýchání, anomálie čelisti a zubů, sluchové vady.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Vendulka je v péči našeho SPC od svých 2 let. Jedná se o dívku s oboustranným rozštěpem rtu a tvrdého patra. Na logopedii přišla, protože se matce zdálo, že všechny hlásky, které tvoří, zní divně (jako K a G) a navíc jí při pití uniká tekutina do nosu. Dívka chodí několik let pravidelně do logopedické poradny SPC, kde jsme se postupně zaměřili na odstranění huhňavosti a nácvik správné výslovnosti, prováděli jsme také cvičení na podporu patrohltanového uzávěru. V poslední době se zaměřujeme hlavně na orofaciální stimulaci, protože Vendulka po několika operacích nedostatečně hýbe horním rtem, a upravujeme výslovnost sykavek. Dívka je zařazena do 1. třídy běžné ZŠ, kde nemá žádné úlevy.

PORUCHY HLASU

Porucha hlasu je patologická změna v individuální struktuře hlasu, změna v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž se v hlase mohou vyskytnout různé vedlejší zvuky. (Sovák in Lechta, 1995, s. 101)

Poruchu hlasu má asi 6 % žáků ZŠ. U dětí se můžeme setkat s orgánovými poruchami hlasu na podkladě vrozených anomálií, obrny, nádorů, endokrinních poruch a poruch sluchu. Druhou, četnější skupinu tvoří funkční poruchy hlasu, nejčastěji se jedná o dětskou hyperkinetickou dysfonii. Příčinou je většinou nadměrné, nevhodné používání (přemáhání) hlasu, které může vzniknout i napodobováním. Pokud dítě mluví a zpívá v nepřiměřené hlasové poloze, používá tvrdé hlasové začátky, nesprávnou hlasovou techniku, špatně hospodaří s dechem a tento stav přetrvává dlouhou dobu, může se funkční porucha změnit v orgánovou a mohou vzniknout např. hlasivkové uzlíky.

U dětí s poruchou hlasu může dojít k sebepodceňování, mohou být uzavřené, zakřiknuté, nechtějí se zapojovat do kolektivu. Nebo naopak může být porucha hlasu kompenzována agresivním chováním, snahou prosadit se za každou cenu. V obou případech mohou vznikat obtíže v sociálních vztazích, dítě může mít špatné známky ve škole, později potom přibude problém s výběrem další školy a vhodného povolání.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Ruda je rychlý, sportovně založený kluk. Do SPC přišel s maminkou kvůli dyslálii. Při vyšetření bylo zjištěno kromě nesprávné výslovnosti sykavek a vibrant také zrychlené tempo mluvy. Ruda mluvil chraptivým hlasem, který přeskakoval a byl tlačený (při prvním vyšetření se však zdálo, že je chlapec nachlazený). Vzhledem k tomu, že i při dalších návštěvách měl hlas podobný charakter, odeslali jsme chlapce na foniatrii, kde byla zjištěna dětská hyperkinetická dysfonie a uzlíky na hlasivkách. Ruda začal podstupovat léčbu v Audiofon centru Brno, které jsme museli podřídit i logopedii, někdy nebylo vhodné trénovat výslovnost, proto jsme prováděli jen dechová a fonační cvičení. Výslovnost hlásek se podařila navodit, porucha hlasu byla minimalizována. Chlapci bylo doporučeno, aby se místo fotbalu začal věnovat individuálnímu sportu.

SYMPTOMATICKÉ PORUCHY ŘEČI

Narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc nebo poruchu. Narušená komunikační schopnost může být v celkovém klinickém obrazu dominantní nebo může být symptomem jiného, dominujícího postižení, onemocnění, poruchy. (Lechta, 1990)

K symptomatickým poruchám řeči se řadí narušená komunikační schopnost u dětí s vadou sluchu a zraku, u dětí s mentální retardací, u dětí s dětskou mozkovou obrnou, u dětí s autismem atd.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Lucinka přišla do SPC na doporučení paní učitelky z MŠ. Dívenka ještě ve 4 letech prakticky nemluvila, spíše jen opakovala konce slov, která slyšela, občas použila nějaké citoslovce k vyjádření přání (ham). Dívenka byla velmi nekoncentrovaná, nebylo možné ji standardními testy vyšetřit. Byla stanovena pracovní diagnóza opožděný vývoj řeči a Lucka začala chodit na logopedii, kde se postupně zlepšovala práceschopnost a rozvíjela slovní zásoba. V 5 letech byla vyšetřena neverbálním testem, o rok později potom i testem verbálním a bylo zjištěno, že se jedná o dívku s lehkou mentální retardací. Narušená komunikační schopnost v tomto případě není hlavním postižením, jedná se o symptomatickou poruchu řeči. Dívenka stále dochází na logopedii, zaměřujeme se především na rozvoj slovní zásoby a pragmatickou rovinu řeči. Aktuálně je ve 2. třídě ZŠ, kde je vzdělávána s upravenými osnovami a s podporou asistenta pedagoga.

Narušená komunikační schopnost je velmi variabilní, co se týče stupně obtíží i příznaků. Ne každé narušení komunikační schopnosti se musí negativně projevit ve škole. Naopak někdy i zdánlivě malý problém ve výslovnosti může způsobit závažné obtíže v psaní a čtení. V tabulce č. 1 je přehledně vyjádřeno, jakým typem NKS žák trpí, jak se manifestují obtíže ve škole a jakou podporu bude žák potřebovat.

Tabulka č. 1 (B. Housarová)

Stupeň podpory	**Dle diagnóz (pro SPC)**	**Dle obtíží (pro učitele)**	**Dle podpory (učitel a asistent)**
První stupeň		Dočasné či ojedinělé obtíže v řeči 1.1.1 Nepravidelné potíže s porozuměním (spíše z nepozornosti) Obtíže v komunikačním procesu (dočasné, minimální)	Tolerance, zpětná korekční vazba, běžné komunikační chování
Druhý stupeň	Střední lehká	Snížení srozumitelnosti s dopadem na výuku Menší obtíže v porozumění 1.1.1.1 Lehké obtíže v obsahové stránce – narušena exprese 1.1.1.2 Obtíže v komunikačním procesu (lehké až střední) 1.1.1.3 Porucha plynulosti	Dopad na proces čtení, psaní, gramotnost, únosný pro čtenáře/posluchače, komunikační chování s oporou
Třetí stupeň	Těžká střední	Středně těžká (až těžká) nesrozumitelnost řečové produkce s dobrou obsahovou stránkou) Porucha porozumění středně těžká Středně těžké obtíže v expresi (výbavnost slov, mluvní pohotovost, dodržování gramatiky, formulace vět) Obtíže v komunikačním procesu střední až těžké Středně těžká porucha plynulosti	Kombinace deficitů v obsahové, formální, ústní i psané formě, komunikační chování silně strukturované
Čtvrtý stupeň	Těžká	Těžký stupeň nesrozumitelnosti v řečovém projevu Porucha porozumění – těžká Porucha exprese – velmi těžká Těžká porucha plynulosti	Výrazná podpora v porozumění, systematické vytváření slovníku, vše prakticky, často prvky AAK komunikační mediátor
Pátý stupeň	Kombinované vady	Těžké poruchy komunikace spojené s jiným postižením, často mentálním nebo tělesným, sluchové vady, PAS	Prakticky vždy AAK

Vysvětlivky k tabulce č. 1

1. Poruchy foneticko-fonologické roviny (dyslálie, verbální dyspraxie, vývojové dysartrie myofunkční poruchy, rinolálie).
2. Obsahové poruchy (OVŘ, dysfázie, dětská afázie – expresivní forma), u senzorické formy vše o stupeň níže.
3. Poruchy plynulosti, tempa a sociální interakce (brebtavost, koktavost, mutismus), pravidlo: každá komorbidita implikuje možnost posunu do vyšší kategorie podpory.

2

DOPADY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI NA VZDĚLÁVÁNÍ

RENATA VRBOVÁ

Integrovat žáka s NKS do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako velmi jednoduché a bezproblémové. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt, jeho jediným nedostatkem je vada řeči. Tento názor však neodpovídá realitě. Zvlášť u žáků s těžkou formou vývojové dysfázie je vhodné alespoň po nějakou dobu vzdělávat dítě ve speciální škole, pokud bude vzděláváno ve škole „běžné", je třeba připravit takové podmínky, aby zařazení do takovéto školy bylo pro dítě přínosné nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální. Vývojová dysfázie je jen málokdy čistě expresivní. Často se stává, že dítě nastupuje do školy, má navozeny téměř všechny hlásky a mluví bez výrazných agramatismů. Vázne však porozumění, což nebývá na první pohled zjevné. Žák s dysfázií se tak dostává do situace, jakou zažíváme, pokud se dostaneme na přednášku v cizím jazyce, který neovládáme úplně dokonale. Bez zrakové opory a toho, že přednášející bude mluvit pomalu a v krátkých větách, velmi rychle ztratíme pozornost a postupně i zájem. Takové dítě může sedět ve třídě, dívat se na učitele a přikyvovat, bohužel z výkladu si nic neodnese.

Jaké problémy se při vzdělávání žáků s NKS nejčastěji vyskytují?

- **Problémy s mluvením a vyjadřováním**

Žáci s dysfázií kromě narušené výslovnosti mají další závažné obtíže v mluvní expresi: problémy se správným sestavením věty, nedodržují slovosled, špatně časují a skloňují, nevhodně používají předložky. Pokud jen odpovídají na otázky, může se zdát mluva vcelku dobrá. Pokud však musí mluvit na určité téma nebo popisovat nějaký zážitek, jsou většinou neúspěšní. Často mluví hyperspisovně, používají nezvyklé výrazy, které někde slyšeli, bez dostatečného porozumění či správného kontextu. Nerozumí nadsázce, ironii.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Dívenka s dysfázií měla za domácí úkol napsat popis jednoduché činnosti v kuchyni. Ve škole potom měla tento popis převyprávět. Dívka se rozhodla pro vaření pudinku. Celý postup si doma nejdřív prakticky vyzkoušela, maminka jednotlivé kroky fotila. Podle fotek potom dívka s pomocí matky popis napsala a ve škole ho podle fotografií převyprávěla.

- **Problémy s instrukcemi, s přesným porozuměním zadání**

Dítě často nepochopí přesně, na co se ho ptáme nebo co po něm chceme. Nechce se stále ptát, proto pracuje, jak nejlépe dokáže, často s malým zpožděním kopíruje spolužáky.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Paní učitelka rozdá papíry a řekne dětem: „Podepište se do pravého horního rohu." Barunka koukne k sousedovi a na svůj papír napíše Honzík.

- **Orientace dle klíčových slov – odhadování obsahu věty**

Paralela s cizincem, pochopí jedno slovo, a udělá úplně něco jiného.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Paní učitelka v MŠ říká dětem: „Zasuňte židle a běžte si umýt ruce." Chlapec s vývojovou dysfázií si sedne na židli a čeká. (Instrukce byla dlouhá, chlapec se orientoval dle známého slova židle, a na židli se přece sedí.)

- **Problémy v porozumění řeči směrované k celé třídě**

Žák s NKS je rychle unavitelný, často „vypíná", když se mluví na celou třídu. Dlouhým zadáním navíc nerozumí.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Paní učitelka říká: „Otevřete si učebnice na straně 34, cvičení 7. Řada u okna najde všechna podstatná jména, prostřední řada všechna slovesa a řada u dveří spojky. Až to budete mít, tak mi otevřený sešit donesete." Žák s vývojovou dysfázií z této instrukce nepochopí, co má vlastně dělat on.

- **Problémy ve čtení a psaní**

U žáků s dysfázií dochází často k rozvoji poruch učení, především dyslexie a dysortografie. Dítě často není schopno psát diktáty, protože nefunguje hlásková analýza slova. Dělá typické chyby – záměny znělých a neznělých hlásek, má obtíže ve fonematické diferenciaci, nepořadí si s délkou samohlásek – nedostatky v rytmické reprodukci. Ve čtení vázne především porozumění.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák s vývojovou dysfázií nebyl schopen psát diktát na psaní I/Y po měkkých a tvrdých souhláskách společně se třídou. Pokud ale psal řízený diktát s asistentkou, při němž používal tabulku písmen a místo toho, aby hlásku vyslovil, ji ukázal, byl schopen napsat diktát s poměrně velkou úspěšností.

- **Obtíže v ČJ a při výuce cizích jazyků**

Žáci s NKS mají často narušený jazykový cit. Mají obtíže při odvozování slov, naučí se vyjmenovaná slova, ale nerozpoznají příbuzná, mají obtíže v chápání předpon, předložek, rozeznávání druhů příslovečných určení apod.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák 3. ročníku psal diktát z vyjmenovaných slov. Paní učitelka tomuto žákovi vybírala jen jednotlivá slova z vět, které psala celá třída. Chlapec napsal slovo „hřebýk". Tvrdé Y odůvodnit tak, že hře je předpona ke slovu býk.

- **Problémy s aplikací naučených pravidel a s výběrem pravidla, které má pro danou úlohu použít**

Žáci s dysfázií mají často problém použít správné pravidlo, i když ho znají.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák odůvodňuje psaní I/Y ve slově. Učitel (asistent pedagoga) žáka navádí, jak postupovat. Je I/Y uprostřed slova? – NE, je na konci? – ANO, jaký je to slovní druh? Vezmi si svoji tabulku – Jak se zeptáš...?

- **Obtíže v porozumění abstraktním pojmům – především v naukových předmětech**

Žáci s receptivním postižením mají často problémy porozumět novým nebo nezvyklým výrazům. Často je neumí ani přečíst a vyslovit.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žáci 3. třídy v hodině prvouky hledali dvojice k sobě patřících slov z probraného učiva o vesmíru. Tomášek s vývojovou dysfázií držel v ruce kartičku se jménem Gagarin, která se mu k ničemu nehodila. Po dotazu paní učitelky, kdo to byl Gagarin, rozpačitě odpověděl, že to má babička na jahody (hnojivo Fragarin).

- **Problémy s časovými souvislostmi**

Žáci s dysfázií si často neuvědomují vzájemný vztah událostí. Mají problémy s časovými údaji včera, dnes, zítra, neorientují se v ročních obdobích, nechápou časovou osu v dějepise.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Při vyšetření jsem se ptala chlapce ve 2. třídě na to, jaké je nyní roční období (za okny právě kvetly stromy). Matyáš nevěděl, tak jsem pomohla návodnou otázkou: Jaké znáš roční období? A dodala – jaro. Matyáš rychle doplnil jaro, léto, podzim, zima..., zima..., zima, dárky, hurá – Vánoce.

- **Obtíže se zápisky, neschopnost z textu vybrat to důležité**

U žáků s dysfázií je velkým problémem samostatná práce s textem. Žák si nedokáže vybrat nejdůležitější pasáže, které si zapíše do sešitu. Pokud si má dělat poznámky podle diktátu, selhává, slova píše zkomoleně, většinou po sobě zápis není schopen přečíst. Někdy je pro něj obtížné i opisovat z tabule. Prakticky vůbec tito žáci nedokážou zpracovat referát či napsat slohovou práci.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák druhé třídy měl do textu doplňovat předložky z předem stanoveného výběru. Pracoval samostatně a všechny předložky měl špatně. Po vyučování dělal cvičení ještě jednou s paní učitelkou, která chlapci jednotlivé věty kreslila, případně ukazovala názorně. Pokud vůbec nevěděl, dávala mu na výběr ze dvou předložek. Chlapec nakonec úkol splnil správně.

- **Obtíže s plánováním řešení úkolu – poruchy exekutivních funkcí**

Porucha v této oblasti je často jednou z příčin, proč by žák s receptivní formou vývojové dysfázie měl dostat asistenta pedagoga. Žák často neví, jak má postupovat, čím má začít. Tyto obtíže se projevují nejen v hlavních předmětech, ale třeba i v pracovním vyučování, kdy sice ví, že bude na papír lepit raketu z ústřižků látky, ale neví, jak má začít.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák s dysfázií má počítat příklad na písemné dělení. Asistent pedagoga sedí vedle žáka a kontroluje, zda pracuje správně. Po každém mezi výpočtu nechá žáka zopakovat, co bude dělat dál, případně ho navede na správný postup.

- **Oslabená verbální paměť, obtížné zapamatování a znovu vybavování slov, kategorizace**

Žáci s dysfázií si velmi těžko zapamatovávají nová slova, zvláště taková, kterým nerozumí. Učí se velmi těžko, obtížně si zapamatují básničku, dny v týdnu, vyjmenovaná slova.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žákyně 3. třídy ZŠ se nedokázala dlouho naučit vyjmenovaná slova. Pomohlo jí, až když dostala kartičky s jednotlivými slovy namalovanými jako obrázky. Dívka se velmi rychle naučila kartičky řadit za sebe ve správném pořadí a po několika dnech uměla vyjmenovaná slova zpaměti odříkat.

- **Obtíže ve slovních úlohách a v pamětních operacích v matematice**

Přestože žáci s dysfázií obvykle patří mezi dobré počtáře, zadání slovní úlohy nerozumí. Je tedy nutné, aby učitel nebo asistent se žákem zadání rozebral, upozornil na klíčové pojmy. Ujistil se, zda žák ví, na co se ve slovní úloze ptáme, co má počítat.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Při pololetní písemné práci z matematiky učitel zadá třídě úkol a se žákem s dysfázií znovu probere každé zadání. Žák si barevnou pastelkou podtrhává základní údaje, co má počítat.

- **Obtíže v úkolech na rychlost (pětiminutovky)**

Pětiminutovky, matematické diktáty, hry na početního krále. Všechny tyto aktivity dokážou znechutit dítěti s NKS školu. Tito žáci mají většinou oslabenou verbální paměť, hůře si vybavují informace, jsou celkově méně pohotoví, často mají také problém odpovědět.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Paní učitelka v 1. třídě dávala na začátku každé hodiny matematiky krátký matematický diktát, kdy žáci psali jen výsledky. Žákyně s vývojovou dysfázií dosahovala velmi špatných výsledků, i když jinak počítala velmi dobře. Po upozornění SPC dostávala dívka příklady předem napsané a psala jen výsledky. Ve většině případů je měla všechny správně.

- **Časté odlišnosti v chování a v kontaktu se spolužáky**

Projevy dětí s vývojovou dysfázií bývají někdy zaměňovány za autistické projevy. Působí dětsky, ulpívají na činnostech, které jim jdou, tíhnou k dospělým, kteří jsou pro ně čitelnější než vrstevníci. Tyto děti jsou bezelstné a naivní, často proto bývají terčem posměchu. Mnohdy si nevšímají detailů v oblékání, stolování – mluví s plnou pusou.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Matyáš chodí už několik let na logopedii. Ví, že mu mluvení moc nejde, plnění úkolů je pro něj dost namáhavé, někdy reaguje negativisticky („neci ucit"). Vyniká ale v matematice. Pokaždé, když přijde do místnosti logopedky, vezme křídu a začne psát příklady. Do počítání zapojuje i matku a logopedku. Počítání komentuje, je zřejmé, že přesně napodobuje paní učitelku ze školy. Pokud mu v počítání chce někdo zabránit, je mrzutý a chová se nepřiměřeně.

- **Dyspraxie, poruchy jemné motoriky, časté projevy ADD, ADHD**

Dítě s dysfázií má obtíže v motorice, v 1. třídě si nezaváže tkaničky, všechno mu padá, má i problém v tělesné výchově. Ve škole se obtíže projevují v geometrii, kdy rýsuje velmi pomalu a nepřesně.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

6letý chlapec s dysfázií jel na letní tábor. Přes den bylo horko, zůstal proto oblečený tak, jak přijel. Po večeři vedoucí zadala dětem instrukci, aby si oblékli tepláky. Dominik bez problémů našel tepláky v tašce, seděl ale na posteli, tepláky držel obrácené naopak – spodky nohavic nahoru a nedokázal se obléci. Až po příchodu vedoucí, která mu tepláky otočila, si je dokázal správně obléknout.

3

DIAGNOSTIKA ŽÁKA, ZEJMÉNA S DŮRAZEM NA PEDAGOGICKOU DIAGNOSTIKU

RENATA VRBOVÁ

Každý učitel má v rámci výkonu své profese různé kompetence. Vzhledem k současným inkluzivním trendům v českém školství významně roste potřeba diagnostické kompetence učitele. Znamená to, že učitel dokáže použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků. Je schopen identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Analyzuje ústní, písemný, grafický a další učební výkon žáka. (Střelec, Krátká, 2007)

Vzhledem k velké heterogenitě ve složení žáků ve třídách potřeba pedagogické diagnostiky výrazně stoupá. Předpokládá se, že žáci s oslabením jednotlivých funkcí, které se bude projevovat jen krátkodobě nebo v malé intenzitě (nebude splňovat aspekty zdravotního postižení), budou zařazeni do 1. stupně podpory, která bude plně v kompetenci školy.

„Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb a k formování celoživotně se učícího jedince.“ (Průcha, 2009)

Cíle pedagogické diagnostiky u žáka s NKS

- Určit, zda má žák výukové obtíže.
- Pokusit se určit, zda výukové selhávání souvisí s narušenou komunikační schopností.
- Dát návrh vhodných metod pedagogické intervence.

Metody pedagogické diagnostiky

- **Pozorování –** nejběžnější metoda ve školní praxi. Pozorování projevů dítěte probíhá během celého vyučovacího procesu i mimo něj.
- **Dotazník** – zkoumaná osoba na základě písemně položených otázek písemně odpovídá (vypovídá) o určitém vymezeném okruhu problémů.
- **Rozhovor** – záměrná, organizovaná konverzace, ve které zkoumaná osoba odpovídá na otázky kladené zkoumatelem, nebo samostatně hovoří o svých problémech
- Řízený rozhovor – otázky jsou předem připravené jako u dotazníku. Vyžaduje důkladnou přípravu. Často je to vedle pozorování jediná možná metoda pro další intervenci s dítětem. Pro logopedii platí, že řeč se dá vyšetřit pouze řečí, tedy rozhovorem.
- **Hra** – hra může pomoci sledovat komunikaci, soustředění, motoriku, sociální kontakty, uplatnění fantazie.
- **Diagnostické zkoušení** (ústní, písemné, praktické) – sleduje slabá i silná místa v soustavě poznatků jedince, analyzuje je, aby se na základě výsledků určily korekční programy. Cílem je pomoc.
- Ústní a písemné zkoušky – pokud je zkoušení dobře promyšleno, má didaktický i diagnostický význam. Je třeba zvládnout techniku kladení otázek.
- **Didaktické testy –** poměrně spolehlivě měří výsledky učení.
- **Analýza prací žáků –** rozbor žákových chyb a jejich promítnutí v další práci. Ukazuje nejen úroveň osvojení učiva, ale i kvalitu práce učitele.

- **Portfolio** žákovských prací – zkoumání prací žáka, napomáhá pochopit, čemu žák dává přednost a jaký učební styl může preferovat.
- **Projekt** – ukazuje nám komunikační úroveň jednotlivých žáků, míru jednotlivých klíčových kompetencí – především kompetence komunikační, kompetence k řešení problémů, ale také kompetence sociální a personální.
- **Sociometrické metody** – slouží zejména ke zjišťování vztahů ve skupinách.

Pokud budeme předpokládat, že 1. stupeň podpůrných opatření je zcela v kompetenci školy a žák zpravidla v tomto stupni nebyl vyšetřen ve školském poradenském zařízení, potom musí základní diagnostiku provést škola. Pokud má škola školní poradenské pracoviště nebo pracuje-li ve škole školní logoped, je situace jednodušší. Protože na všech školách to tak není, pokusíme se dát velmi jednoduchý návod, jak odhalit drobné obtíže související s narušenou komunikační schopností, které mohou ovlivnit školní úspěšnost. V tomto případě se zaměříme na žáky plnící školní docházku, především na 1. stupni ZŠ, protože dětí v MŠ s lehkou komunikační poruchou, především s narušením ve foneticko-fonologické rovině (dyslálie), je celá řada, ale většinou ne moc významně ovlivňují jejich výchovně-vzdělávací proces v MŠ. Naopak u žáků na 2. stupni ZŠ a na SŠ se dá předpokládat, že drobný komunikační handicap (na úrovni 1. stupně podpůrných opatření) už byl rozpoznán dříve nebo nějak významně neovlivňuje školní výsledky.

Pokud se podíváme na tabulku č. 1, vidíme, že problém, který by mohl ovlivnit úspěšnost žáka s NKS ve škole, se může projevit ve všech jazykových rovinách. Vzhledem k tomu, že v 1. stupni bude diagnostikovat ve většině případů v nejprve třídní učitel, zůstaneme při následujícím výčtu obtíží opravdu jen u lehkých forem NKS.

- **Obtíže ve foneticko-fonologické rovině řeči**

Více než 40 % žáků nastupuje do ZŠ s dyslálií. Ve většině případů se výslovnost upraví a nijak neovlivní výkon ve škole. U určitého procenta žáků se však dyslálie může projevit v psané a čtené formě, kdy např. místo ryba píše dítě lyba. I když je výslovnost všech hlásek správně navozená, může zůstat v mluvě tzv. specifický logopedický nález, kdy má dítě obtíže artikulovat slova s více sykavkami (švestka = šveštka), slova s tvrdou a měkkou slabikou (děda = deda) nebo slova komolí (lokomotiva = kolomotiva). Některé děti mají problémy s fonematickou diferenciací hlásek, kdy nejsou schopné sluchovou cestou diferencovat 2 slova lišící se tzv. distinktivním rysem (miska × myška, díky × dýky). Dalším problémem v této řečové rovině jsou obtíže ve slabikové a hláskové analýze a syntéze slova. Pokud žák nedokáže po několika měsících školní docházky určit první hlásku ve slově, těžko dokáže skládat a rozkládat slova, což je podstatnou podmínkou u nás nejrozšířenější analyticko-syntetické metody čtení. Obtíže v napodobení rytmu a melodie zase často souvisejí s rozlišením krátké a dlouhé slabiky ve slově. Najdeme také děti s oslabenou sluchovou pamětí nebo děti s oslabením sluchové ostrosti. U těchto žáků se předpokládá obtíže v psaní a čtení, kdy mohou zaměňovat grafémy, redukovat souhláskové shluky ve slovech. Pokud učitel takovéto selhání objeví, měl by se pokusit zjistit, zda dítě vyslovuje správně a zda správně funguje fonematická diferenciace a hlásková analýza a syntéza. Pokud zjistí v těchto oblastech oslabení, může se společně s rodiči pokusit se žákem pracovat a nedostatky odstranit.

Po nezbytně nutnou dobu je vhodné obtíže zohlednit při hodnocení čtení a psaní. Pokud budou obtíže narůstat, případně se prohlubovat, doporučujeme navštívit SPC.

- **Obtíže v lexikálně-sémantické rovině**

Dostatečně rozvinutá pasivní i aktivní slovní zásoba a přiměřené porozumění by měly být základem pro úspěšnou edukaci ve škole. U neprospívajícího žáka, který je zamlklý, pasivní nebo projevuje známky obtíží v oblasti koncentrace pozornosti, může být příčinou oslabení v této jazykové rovině. Doporučujeme vyzkoušet, zda žák dokáže vyprávět zážitek, přesně popsat věc, rozumí jednoduchým i složitějším, vícenásobným příkazům, dokáže manipulovat s předměty dle příkazů. Pokud je tato oblast oslabená, je třeba ji trénovat. Dobrou volbou jsou „povídací" hry (např. Rorhyho kostky, Dixit aj.), případně zapojení do dramatického kroužku.

- **Obtíže v morfologicko-syntaktické rovině**

U některých žáků přetrvávají obtíže v oblasti gramatické struktury řeči. Nesprávně používají slovosled, vynechávají zvratná zájmena, nedokážou stupňovat přídavná jména. Někteří žáci mají oslabený jazykový cit. Tyto obtíže se v mírné formě mohou objevit u dětí s opožděným vývojem řeči nebo u lehčích forem vývojové dysfázie, která byla kvalitně logopedicky „ošetřena" v předškolním věku. Další skupinou žáků s těmito obtížemi mohou být děti cizinců a žáci s bilingvální výchovou. Pokud je narušena morfologicko-syntaktická rovina, lze předpokládat, že žák bude mít obtíže při vlastním vyprávění, psaní slohových prací, ale také v diktátě, kdy může např. vynechávat předložky, psát slova v jiném tvaru apod. U starších žáků se nedostatky mohou projevit, když obtížně přiřazují např. podstatná jména ke vzorům, a proto chybují v koncovkách. K odhalení obtíží v této jazykové rovině doporučujeme vyzkoušet např. obrázkové čtení, kdy žák musí doplnit za obrázky slovo ve správném tvaru, tvoření odvozených slov, jednotného a množného čísla, doplňování předložek apod.

- **Obtíže v pragmatické rovině**

Úspěšnost v pragmatické rovině řeči je důsledkem dobrých komunikačních kompetencí. Schopnost konverzovat, vyjádřit různé komunikační záměry, odhadnout jinotaje v řečovém projevu mluvčího se stává velmi potřebnou výbavou pro život a budoucí uplatnění. Bohužel současná základní škola zatím tuto komunikační kompetenci nejen nezjišťuje, ale většinou ani nerozvíjí. Vnímavější učitel přesto může postřehnout, že žák reaguje na některé verbální podněty se zpožděním, nerozumí vtipu, ironii, náladě. Je málo pružný, nedokáže hrát role, představit si, jak by mluvil někdo, kdo je naštvaný, smutný, veselý apod. Žáci s obtížemi v pragmatické rovině bývají označováni jako divní, necitliví. U některých žáků se při vyšetření mohou diagnostikovat např. autistické rysy. Pomoci v těchto případech může nácvik hraní rolí, zařazení dramiky a dramatické výchovy do výuky.

Žáci s NKS mají často také obtíže v motorice. U části těchto dětí bývá oslabena kromě motoriky mluvidel také jemná motorika a především grafomotorika. Stačí potom drobné obtíže ve fonematickém sluchu, k tomu opožděná grafomotorika a případně ještě lehký deficit ve zrakové percepci, a výkon v psaní je výrazně horší, než by se dalo předpokládat.

Dalším z faktorů negativně ovlivňujících školní vyučování, který se často objevuje u žáků s NKS, jsou obtíže v koncentraci pozornosti. Kombinace specifického logopedického nálezu a lehké dekoncentrace pozornosti může být velmi výraznou příčinou neúspěšnosti ve čtení, kdy se žák ztrácí v textu, slova komolí, zaměňuje souhlásky apod. Obdobné obtíže se potom projevují i v psaní.

4

KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Tato kapitola je vlastním „tělem“ Katalogu podpůrných opatření. Obsahuje podrobně popsaná podpůrná opatření rozdělená do 10 základních skupin.

4.1 OBLAST PODPORY Č. 1: ORGANIZACE VÝUKY

1.1 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

Renata Vrbová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže s porozuměním řeči.
- Žák má oslabenou percepci (vnímání).
- Žák má problémy s koncentrací pozornosti.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Úprava časová spočívá v rozvržení vyučování tak, aby lépe odpovídalo potřebám žáků. Žáci s narušenou komunikační schopností, především žáci s deficitem v oblasti porozumění, a žáci, u kterých je NKS kombinována s poruchami aktivity a pozornosti, se většinou nevydrží soustředit na výuku celých 45 minut. Je proto vhodné zařazovat do vyučovací hodiny relaxační chvilky, dělit vyučovací hodinu na části podle toho, které smysly žák využívá. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje prodloužit limity na některé úkoly, jindy naopak zadání zkrátit. Pro dítě s NKS je ideální střídání činností, kdy se frontální výklad střídá se samostatnou nebo skupinovou prací. Další variantou je výuka v blocích, kdy je možné dle aktivity a možností žáků pracovat na jednom tématu, přestávky dělat libovolně, dle potřeb žáků. U některých žáků poradenské zařízení navrhuje péči mimo vyučování (většinou v rozsahu 1 hodiny týdně), kde je možné dovysvětlit novou látku.

Pokud je ve třídě asistent pedagoga, je možné hodinu strukturovat tak, aby žák část hodiny pracoval pod vedením asistenta svým osobním tempem, za využití potřebných pomůcek.

Úprava prostorová představuje jiné uspořádání třídy, např. lavice do půlkruhu nebo tvaru písmene U (při menším počtu žáků ve třídě), nebo vytvoření několika „pracovišť" pro skupinové vyučování. Žáka s NKS (především s dysfázií nebo s poruchou koncentrace pozornosti) je vhodné posadit do přední lavice, aby dobře viděl na vyučujícího, a ten měl zpětnou vazbu, zda ho žák pochopil a rozumí mu. V odůvodněných případech, u těžkých forem senzorické dysfázie, u symptomatických poruch řeči nebo u kombinovaných postižení, je vhodné vytvoření dalšího pracovního místa, např. vzadu ve třídě, kde

1

může žák pracovat na některých úkolech mimo ostatní žáky. (Platí i v případě, když má žák speciální pomůcku – např. výukový program na počítači.) V některých případech je vhodné, aby žák seděl samostatně v lavici, aby mohl mít na lavici rozložené pomůcky, případně aby si k němu mohl v určitých chvílích sednout učitel nebo asistent pedagoga. U žáků především na počátku školní docházky se doporučuje častěji střídat pracovní místo (lavice, koberec, samostatná práce na dalším pracovním místě).

Úprava pro MŠ

U dětí předškolního věku s NKS je třeba časté střídání činností, práce v krátkých časových intervalech. Je vhodné střídat pracovní místo. Pokud se dítě učí nové dovednosti, je vhodné ho posadit samostatně, v klidné části místnosti.

ČEMU POMÁHÁ

- Zohledňuje obtíže žáka v komunikaci.
- Zohledňuje možnosti sluchového a zrakového vnímání.
- Zohledňuje obtíže v koncentraci pozornosti.
- Respektuje jeho individuální pracovní tempo.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Tento typ organizace výuky má zvýšené požadavky na kvalitní přípravu ze strany učitele. Nezbytné je promyšlené střídání činností, případné úkoly navíc pro rychlejší žáky. Nutností je také variabilní nábytek, který je možno posouvat po místnosti.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Průběžné sledování porozumění žáka podávaným informacím.
- Znalost individuálních charakteristik žáků ve třídě – vhodné rozsazení žáků.
- Střídání činností, zařazování skupinových forem práce.
- Vhodné časové rozvržení vyučovací hodiny s relaxačními chvilkami.

RIZIKA

- Pokud se mění klasické postavení lavic ve třídě, může být problém s výkladem – ne všichni vidí na tabuli.
- Prostorové uspořádání třídy ne vždy umožňuje úpravy v rozvržení pracovních míst.
- Změna struktury vyučovací hodiny nemusí vyhovovat ostatním žákům.
- Zvýšená příprava ze strany učitele.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák se senzorickou formou vývojové dysfázie byl přeřazen ze školy pro sluchově postižené žáky do 2. třídy malotřídní ZŠ. 2 hodiny týdně v českém jazyce byl mimo třídu s asistentkou pedagoga, která s ním procvičovala čtení a spolu s rozvojem fonematického sluchu a hláskové analýzy a syntézy se pokoušeli o psaní řízených diktátům, které Kája společně se třídou vůbec nedokázal psát. Po půl roce se Karel vrátil do kmenové třídy, mimo třídu už odcházel jen ojediněle.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Učitel vnímá drobné problémy v oblasti NKS – především nedostatky ve výslovnosti nebo nedozrálý fonematický sluch, které se mohou projevit např. v diktátě. Může být prodloužen limit na práci nebo zkrácen diktát. Žáka je vhodné posadit do přední lavice a dělat krátké pauzy na uvolnění.

V MŠ není třeba úprav. Pokud je ve třídě logopedický asistent, může procvičovat s dítětem v klidné části třídy výslovnost dle doporučení logopeda. Střídání činností a relaxační chvilky obvykle stačí zařazovat stejně jako u intaktních dětí.

STUPEŇ 2

V tomto stupni již učitel může věnovat žákovi s NKS větší pozornost. V rámci vyučovací hodiny je potřeba zajistit, aby žák rozuměl zadání, přečíst zadání, dovysvětlit, udělat krátkou pauzu na uvolnění. Případně při samostatné práci ostatních žáků učitel individuálně vysvětluje, jak bude žák s NKS postupovat. Vhodné je střídání činností, změna pracovního místa, prodloužení limitu na práci, zkrácení zadání. V MŠ je vhodné posadit dítě tak, aby bylo v blízkosti učitele. Stejně jako ve stupni 1 je možné procvičování výslovnosti nebo percepčních úkolů pod vedením logopedického asistenta.

STUPEŇ 3

Žák pracuje částečně individuálně, má připraveny pracovní listy s jinak vysvětleným zadáním. Např. diktát může být diktován individuálně na jiném pracovním místě, v době, kdy třída pracuje samostatně. Žák sedí v přední lavici, pod dohledem učitele. V případě, že je ve třídě asistent pedagoga, může částečně pracovat pod jeho vedením.

V MŠ je třeba dítě posadit tak, aby bylo v zorném poli učitele, aby mu mohl vysvětlit, čemu nerozumí. Střídat činnosti, využívat skupinových forem práce a možnosti změny pracovního místa. Pokud je v MŠ logoped (minimálně s bakalářským vzděláním), pracuje s dítětem v určenou dobu v klidné části třídy na doporučených úkolech.

STUPEŇ 4

Žák pracuje ještě více individuálně. Dochází k častému střídání činností, pracuje se se speciálními pomůckami, výukovými programy, PC nebo tabletem. Je třeba zařazovat relaxační chvilky. V hlavních předmětech sedí žák obvykle sám v lavici, aby mu mohl pomoci asistent pedagoga nebo učitel.

V MŠ je třeba individuální přístup, časté střídání činnosti, relaxační přestávky dle možností dítěte. Při určitých činnostech je možná dopomoc AP. Do řízených činností jsou zařazována (nejlépe pod vedením logopeda) cvičení na rozvoj komunikačních schopností, sluchové a zrakové percepce, jemné motoriky a grafomotoriky.

STUPEŇ 5

V tomto stupni se jedná většinou o žáky s kombinovaným postižením. Dítě pracuje převážně individuálně, za využití alternativní a augmentativní komunikace, většinou s podporou asistenta pedagoga. V rámci hodiny má relaxační přestávky dle potřeby. V co nejvyšší míře se snaží (většinou s AP) zapojit do skupinových činností ve třídě. Individuální práce však převládá.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

1.2 VYTVOŘENÍ DALŠÍHO PRACOVNÍHO MÍSTA PRO ŽÁKA

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže v porozumění řeči.
- Žák trpí nedostatky ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- U žáka se projevuje ztráta koncentrace pozornosti.
- Žák má obtíže v oblasti plánování a organizování činnosti.
- U žáka se projevují výrazné změny nálad, neurotické poruchy, úzkosti apod.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Potřeba vytvořit ve třídě další pracovní místo vzniká obvykle tehdy, když žák pracuje po určitou část vyučovací jednotky na jiných úkolech, odlišným tempem či podle jiných učebních materiálů než ostatní spolužáci, individuálně s učitelem nebo asistentem pedagoga. Komunikace mezi žákem a učitelem či asistentem pedagoga může působit rušivě. Je proto vhodné připravit v kmenové třídě takové další místo, které bude této situaci vyhovovat. Pro krátkodobé využívání lze zvolit další pracovní místo v jiné místnosti mimo kmenovou třídu. I žák, jenž využívá jako učební či kompenzační pomůcku PC, potřebuje speciální pracovní místo.

Další pracovní místo pro žáka, ať v kmenové třídě nebo mimo ni, musí odpovídat potřebám žáka velikostí, uspořádáním, nároky na manipulaci s pomůckami apod. Místo mimo kmenovou třídu by se mělo nacházet v její blízkosti a mělo by být využíváno pouze krátkodobě a ne pravidelně.

ČEMU POMÁHÁ

- Zohledňuje individuální vzdělávací potřeby žáka.
- Respektuje individuální specifika v oblasti percepčních a kognitivních schopností, individuální pracovní tempo žáka.
- Reaguje na zvýšenou potřebu klidného pracovního prostředí pro soustředění, zvýšenou unavitelnost žáka, potřebu individuální relaxace.
- Umožňuje reagovat na projevy prudkých změn nálad, neurotické poruchy, úzkostné projevy apod.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel podle dostupných informací buď předem, nebo v průběhu školního roku zajistí pro žáka dvě (i více) pracovní místa. Jedno v lavici, kde žák pracuje společně s celou třídou (sedí v přední lavici se spolužákem či sám, případně s asistentem pedagoga), a další pracovní místo v jiné části třídy pro individuální činnosti nebo i jiné (ne příliš vzdálené) pracovní místo mimo třídu. Žák bude zapojen do dění ve třídě a současně, v případě potřeby, bude moci na dalším místě ve třídě pracovat individuálně samostatně nebo s asistentem pedagoga či učitelem, v odůvodněných případech krátkodobě i mimo třídu.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Promyšlené plánování organizace vyučovací jednotky – společné činnosti, individuální práce.
- Schopnost učitele či asistenta pedagoga aktuálně reagovat na změny žákova chování, prožívání.
- Na vhodné prostorové uspořádání třídy.

RIZIKA

- Nadužívání možnosti individuálních činností žáka s asistentem pedagoga mimo kmenovou třídu.
- Nevhodné prostorové uspořádání třídy, velikost třídy a počet žáků ve třídě.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák v 1. třídě téměř verbálně nekomunikující pracoval společně se třídou v matematice, kterou dobře zvládal. Seděl ve druhé lavici ve střední řadě třídy, potřeboval jen malou míru dopomoci asistenta pedagoga nebo paní učitelky. V českém jazyce pracoval většinou individuálně s asistentkou v jiné části třídy u kulatého stolu nebo s paní učitelkou u tabule. Úkoly a činnosti pro něj paní učitelka výrazně modifikovala vzhledem k jeho individuálním vzdělávacím potřebám. Postupně prostřednictvím čtení a psaní, které zvládá mnohem pomaleji než ostatní žáci, se u něj rozvíjí pasivní i aktivní slovní zásoba. Je stále více schopen samostatně zvládat činnosti v lavici společně se třídou, míra dopomoci asistenta pedagoga či paní učitelky se postupně snižuje. Dvakrát týdně žák také dochází mimo kmenovou třídu do pracovny speciálního pedagoga na hodiny speciálněpedagogické péče.*

Příklad špatné praxe: *Žák s výraznými obtížemi v porozumění řeči a poruchou pozornosti sedí po celou dobu vyučování ve třídě v zadní lavici s asistentkou pedagoga. Ta s ním hovoří šeptem, žák s ní komunikuje hlasitě – ruší spolužáky v nejbližším okolí. Ve třídě není*

prostor pro vytvoření dalšího pracovního místa, ani místo pro individuální relaxaci. Žák se dokáže soustředit jen chvilkově na individuálně modifikované úkoly, pak sleduje spolužáky (většinou upozorňuje na negativa v jejich chování). Do společných činností se zapojuje jen po krátkou dobu.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Úprava zasedacího pořádku, posadit žáka ve třídě na místo, kde má nejčastěji přímý kontakt s učitelem, posadit ho vedle orientovaného, samostatného spolužáka. Vytvoření dalšího vhodného místa, např. pro individuální relaxaci žáka.

MŠ: Místo ve třídě pro individuální činnosti s dítětem, např. cílený rozvoj slovní zásoby, cvičení oromotoriky, rozvíjení percepcí apod.

STUPEŇ 2

Zahrnuje úpravu ve stupni 1, vytvoření dalšího pracovního místa pro individuální činnosti žáka s učitelem či asistentem pedagoga např. v době, kdy ostatní žáci pracují samostatně na jiném úkolu. Snažíme se postupně zvyšovat samostatnost žáka (oddálená asistence), snižovat míru dopomoci, vést žáka k vlastní aktivitě – vyžádat si informaci apod.

MŠ: Zahrnuje úpravu ve stupni 1, vytvoření dalšího klidnějšího místa přímo ve třídě nebo mimo třídu pro logopedickou reedukaci (speciální třídy MŠ).

STUPEŇ 3

Zahrnuje stupně 1 i 2 a současně umožňuje učiteli/asistentovi pedagoga ve větší míře individuálně pracovat se žákem při společných činnostech nebo v době, kdy ostatní žáci vykonávají s učitelem či asistentem pedagoga jinou činnost.

MŠ: Zahrnuje úpravu ve stupni 1 a 2 i vytvoření místa pro individuální relaxaci či jiné činnosti dítěte s asistentem pedagoga.

STUPEŇ 4

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, předpokládá výraznější roli asistenta pedagoga – ten sedí v blízkosti žáka a dopomáhá mu odpovídajícím způsobem v průběhu výuky.

MŠ: Zahrnuje úpravu ve stupni 1, 2, 3.

1

STUPEŇ 5

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, 4 s největší mírou individuálního přístupu podle vzdělávacích potřeb daného žáka.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-224-3312-7.

1.3 JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže v porozumění zadání úkolu.
- Žák není dostatečně samostatný.
- U žáka se projevuje problémové chování.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Ve třídě se projevují negativní vztahy mezi žáky.
- Žák nemá dostatečný vizuální kontakt s pedagogem.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Je vhodné změnit prostorové uspořádání třídy tak, aby co nejlépe vyhovovalo potřebám vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností. Může se jednat o vnitřní úpravy třídy nebo jiných prostor ve škole (šatny, odborné učebny, tělocvičny apod.).

ČEMU POMÁHÁ

- Zvýšení efektivity vzdělávání žáka.
- Zlepšení porozumění zadávaným pokynům.
- Usnadnění výuky vytvořením samostatného pracovního místa pro žáka.
- Usnadnění kontaktu mezi učitelem a žákem (zrakový kontakt, vzdálenost apod.).
- Vede žáka k samostatnosti.
- Odstraňuje problémové chování žáka.
- Zlepšení vztahů mezi žáky navzájem (např. při stejné vzdálenosti žáků od učitele).
- Navození klidnější atmosféry při výuce.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Vycházíme vždy z individuálních potřeb žáka, které zjistíme provedením diagnostiky (pedagog nebo poradenské zařízení) a hodnocením dané situace na základě vlastních pedagogických zkušeností. Přemístíme nebo jinak uspořádáme stávající zařízení v místnosti, vybavíme místnost jiným nábytkem, využijeme druhé místnosti pro výuku.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Snažíme se vytvořit podmínky pro to, aby žák mohl být v maximální míře samostatný.
- Zohledníme aktuální potřeby žáka, reagujeme pružně na změny.

RIZIKA

- Vysoký počet žáků ve třídě.
- Nedostatečné finanční prostředky pro úpravu prostředí.
- Organizační a technické důvody.
- Nedostatečný počet místností ve škole, prostorové podmínky v daném školním zařízení.
- Osobnostní nastavení učitele.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

***Příklad dobré praxe ve speciální základní škole:** Třída je tvořena dvěma místnostmi, větší a menší. Místnosti jsou spojeny průchodem (dveře lze v případě potřeby zavřít). Ve třídě se vzdělává 14 žáků se zdravotním postižením. Vyučují zde dva pedagogové (jeden na plný, druhý na částečný úvazek). Větší místnost je vybavena interaktivní tabulí, na zemi uprostřed místnosti leží koberec, kolem něj jsou postaveny lavice. Vedoucí pedagog se pohybuje po místnosti, vede výklad u interaktivní tabule, přechází od žáka k žákovi a kontroluje plnění zadaných cvičení. Zapisuje některé úkoly nebo připevní barevné obrázky na flip chart (přenosná magnetická tabule, na kterou se píše mazatelným fixem nebo se připevní obrázky magnety). Pedagog často střídá činnosti, některé probíhají v lavici, jiné na koberci, další u interaktivní tabule. V menší místnosti je pracovní prostor, kde mohou pracovat žáci individuálně s pedagogem nebo s asistentem pedagoga. Střídání míst a poloh při vyučování vede k větší efektivitě a hlavně atraktivitě výuky, vyžaduje ovšem také větší míru kreativity a přípravy pedagoga na vyučování.*

***Příklad špatné praxe v běžné základní škole:** integrovaný žák pracuje po většinu vyučování v odděleném prostoru od ostatních žáků (např. je posazen vzadu ve třídě nebo pracuje v jiné místnosti). Je tím vyčleněn z kolektivních činností, nemůže se účastnit skupinových činností, je segregován od svých spolužáků, kteří by pro něj měli být vzorem a mohli mu pomáhat (poradit, podat pomůcku, ukázat v učebnici apod.).*

***Příklad dobré praxe v běžné MŠ:** Pomocí dětského paravánu vytvoříme ve třídě klidnější místo pro individuální práci s integrovaným dítětem. Paraván je přenosný, dobře se s ním manipuluje. Pedagog ho využije při vybraných činnostech. Dítě má možnost nerušeně pracovat na svém úkolu, přitom však není vyčleněno z třídního kolektivu.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Pedagog vychází z individuálních potřeb žáka a z hodnocení dané situace na základě svých vlastních pedagogických zkušeností. Jestliže se mu jeví stávající prostorové uspořádání třídy (eventuálně jiných prostor) neefektivní, může jej sám změnit a upravit tak, aby lépe vyhovovalo žákovi s narušenou komunikační schopností a přizpůsobilo se jeho potřebám. Například označíme pracovní místo, rozšíříme velikost pracovního místa (žáka posadíme do lavice samostatně), změníme uspořádání lavic ve třídě, využijeme názorných pomůcek k označení pracovního místa (vizualizace – zapojení zraku pro kompenzaci řečové vady). Integrovaného žáka je vhodné posadit do přední lavice, např. vedle nadaného žáka, u kterého lze předpokládat, že bude spolužákovi pomáhat. Pedagog vychází z prostorových podmínek konkrétní místnosti/školy. Opatření je vhodné pro běžný i redukovaný počet žáků. Jedná se o menší úpravy, které podpoří samostatnost žáka. Je velmi vhodné využívat vizualizovaných pomůcek.

STUPEŇ 2

Úpravy v prostorovém uspořádání, které podpoří samostatnost žáka. Doporučeno je snížení počtu žáků ve třídě, více individuální činnosti pedagoga se žákem. Spolupráce s poradenským zařízením je v tomto stupni vhodná, ale ne vždy nutná. Diagnostiku (speciálněpedagogickou a psychologickou) provádí školské poradenské zařízení.

STUPEŇ 3

Spolupráce s poradenským zařízením, konzultace proběhne ve škole – úpravy prostorového uspořádání na doporučení speciálního pedagoga nebo psychologa. Pro výuku je nutný individuální přístup všech pedagogů, kteří se žákem pracují. **Lze využít** vytvoření samostatného pracovního místa, vizualizovaných pomůcek.

STUPEŇ 4

Žák pracuje dle schématu, ve kterém je vyznačena společná a individuální práce; žák pracuje s podporou asistenta pedagoga a pod dohledem pedagoga. **Nutná úprava** prostředí, např. vytvoření samostatného pracovního místa.

1

STUPEŇ 5

Žák pracuje dle schématu, ve kterém je vyznačena společná a individuální práce; žák pracuje s podporou asistenta pedagoga a pod dohledem pedagoga. **Nutná přítomnost asistenta pedagoga.** Nutná úprava prostředí – vytvoření samostatného pracovního místa.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. A kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

1.4 ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže v porozumění řeči, problém zachytit hromadnou instrukci.
- Žák má nedostatky ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- Žák trpí ztrátou koncentrace pozornosti.
- U žáka se projevují obtíže v orientaci, plánování a organizování činnosti, organizaci pracovního místa.
- Žák je rychle unavitelný, ruch ve třídě mu znemožňuje soustředit se na danou činnost, kterou má vykonávat.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pro integrovaného žáka se jeví jako nejvýhodnější místo ve třídě v přední lavici na místě vzdálenějším od okna i dveří. Tady je zajištěn nejčastější kontakt s učitelem i výhodné podmínky pro sluchové a zrakové vnímání i soustředění. Učitel zde může také nejlépe ověřovat, zda žák rozumí sdělení, dokáže samostatně pracovat podle instrukcí, jak využívá kompenzační pomůcky. Pro úpravu zasedacího pořádku je důležité také to, zda žák pracuje s asistentem pedagoga či píše na PC.

Výhodné je rozdělení třídy na více zón, včetně vytvoření místa pro relaxaci a místa pro individuální práci žáka (případně práci žáka s asistentem pedagoga). V případech, kdy žák pracuje s asistentem pedagoga a po určitém čase již není schopen soustředit se v běžném ruchu třídy, je důležité umožnit mu relaxaci či možnost individuální práce s asistentem pedagoga v klidném prostředí mimo kmenovou třídu.

ČEMU POMÁHÁ

- Žák se lépe soustředí, působí na něj minimum rušivých vlivů.
- Vnímá učitele, učitel má současně nejlepší přehled o žákovi a může aktuálně reagovat na jeho projevy.
- Jako výhodné se jeví posadit integrovaného žáka se spolužákem, který pro něj může být dobrým vzorem.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel podle dostupných informací předem nebo i v průběhu školního roku zajistí pro žáka místo, případně místa (jestliže žák pracuje s asistentem pedagoga), které bude pro něj co nejvýhodnější z hlediska zrakového a sluchového vnímání, podmínek pro udržení pozornosti i co nejčastějšího kontaktu s učitelem.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Učitel je odpovídajícím způsobem informován o individuálních potřebách žáka.
- Ve třídě není příliš mnoho žáků s obdobnými potřebami.
- Učitel je nastaven vnímat a akceptovat tyto potřeby.

RIZIKA

- Více žáků s obdobnými problémy v jedné třídě.
- Nedostatek prostoru, nevhodné uspořádání nábytku, přeplněnost tříd.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák 1. stupně ZŠ s NKS v kombinaci s ADHD seděl od počátku školního roku v řadě u dveří vzadu společně se spolužákem s průměrným prospěchem. Během prvního pololetí se u něj stupňovaly obtíže – nepřipravenost pomůcek na hodinu, dezorientace v aktuálně prováděných činnostech třídy, odklony pozornosti. Pomalé pracovní tempo a obtíže zorientovat se v textu či v zadávaných instrukcích vedly k množství nedokončených úkolů, k horší orientaci v aktuálních činnostech a následně k rezignaci na jejich dokončení. Při samostatné práci byl žák často úplně bezradný. Po přehodnocení situace třídním učitelem byl žák přesazen do první lavice u katedry, kde měl s učitelem bližší kontakt, lépe vnímal instrukce, působilo na něj méně rušivých podnětů. Učitel měl o žákovi lepší přehled, mohl bezprostředně zasáhnout – dopomoci při orientaci v textu, individuálně žáka motivovat, zjišťovat porozumění apod. Díky tomu byl žák lépe motivovaný, posílila se jeho samostatnost i sebedůvěra a snaha dokončovat práci.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Nenáročná úprava zasedacího pořádku. Žák sedí v přední lavici se spolužákem, který je schopen účinně mu pomoci, např. při výpadku pozornosti zorientovat se v textu, na stránce učebnice, v rozvržení činnosti apod.

MŠ: V tomto stupni není nutné opatření realizovat.

STUPEŇ 2

Zahrnuje úpravu ve stupni 1, učitel věnuje žákovi zvýšenou individuální pozornost, průběžně kontroluje, zda žák správně rozumí, chápe a ví, co má v dané chvíli dělat. Respektuje jeho individuální vzdělávací potřeby a citlivě na ně reaguje.

MŠ: V případě, že zde pracuje s dítětem i logopedický asistent, je vhodné vytvořit klidné místo ve třídě nebo mimo ni, kde mohou být realizovány individuální nebo skupinové činnosti.

STUPEŇ 3

Zahrnuje stupně 1 i 2 a současně umožňuje učiteli či asistentovi pedagoga individuálně pracovat se žákem v době, kdy ostatní žáci vykonávají jinou činnost. Vhodné je vytvořit dvě pracovní místa ve třídě – pro společnou práci žáka se třídou i pro jeho individuální činnosti v prostoru třídy, případně pro odpočinek v relaxační zóně třídy. V případě, kdy je potřeba, aby žák pracoval po určitou dobu individuálně s asistentem pedagoga mimo kmenovou třídu, je nutné zajistit další odpovídající pracovní místo – např. v pracovně speciálního pedagoga, ve specializované učebně apod.

MŠ: Totéž jako u stupně 2, předpokládá se častější zařazování individuálních cvičení.

STUPEŇ 4

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, předpokládá výraznější roli asistenta pedagoga – ten sedí v blízkosti žáka a dopomáhá mu odpovídajícím způsobem v průběhu výuky.

MŠ: Viz opatření stupňů 2, 3. Jako nejvhodnější varianta se jeví speciální třída MŠ s podporou asistenta pedagoga.

STUPEŇ 5

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, 4 s největší mírou individuálního přístupu podle vzdělávacích potřeb daného žáka.

MŠ: Předškolní vzdělávání realizovat ve speciální třídě MŠ s podporou asistenta pedagoga.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-224-3312-7.

1.5 SNÍŽENÍ POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák trpí poruchou porozumění řeči – obtíže s pochopením zadání mluveného nebo psaného.
- Žákova porucha vyjadřování je závažného charakteru.
- U žáka se projevuje velmi krátkodobá koncentrace pozornosti.
- Žák má pomalé pracovní tempo.
- Žák má snížené percepční nebo kognitivní schopnosti.
- Žák není dostatečně samostatný.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatřením se rozumí snížení počtu žáků ve třídě, pokud je v této třídě zařazen žák se závažnější formou narušené komunikační schopnosti (např. žák s vývojovou dysfázií, afázií, elektivním mutismem, opožděným vývojem řeči v kombinaci s poruchou aktivity a pozornosti aj.). K opatřením přistupujeme v případě, kdy by žák vzhledem k povaze svých komunikačních obtíží nezvládl pobyt a vzdělávání ve třídě s běžným počtem žáků.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvyšuje efektivitu vzdělávání.
- Zapojuje žáka do kolektivu vrstevníků, rozvíjení vztahů s vrstevníky, sounáležitosti.
- Napomáhá klidnější adaptaci.
- Umožňuje pedagogovi věnovat se více individuální práci se žákem.
- Odstraňuje problémové chování žáka.
- Vede k vytvoření klidnější atmosféry při vzdělávání pro žáky i pedagogy.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog by měl vycházet z individuálních potřeb žáka. Po zhodnocení konkrétní situace a na základě vlastních zkušeností může navrhnout řediteli školy snížení počtu žáků ve třídě. Ředitel/ka školy může v běžné škole zřizovat třídy s menším počtem žáků, a to v případě, že se jedná o žáky se zdravotním postižením (např. skupinová integrace). Dle platné legislativy zřizuje třídu se sníženým počtem žáků na základě doporučení speciálněpedagogického centra, je tedy nutné požádat ho o spolupráci. Třída, oddělení

nebo studijní skupina zřízená pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6, nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k jejich věku a speciálním vzdělávacím potřebám. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro **žáky s těžkým zdravotním postižením** má nejméně 4, nejvíce 6 žáků.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zohledňujeme aktuální potřeby integrovaného žáka na základě provedené diagnostiky.
- Zohledňujeme potřeby ostatních, intaktních žáků ve třídě.

RIZIKA

- Personální podmínky školy.
- Organizační podmínky školy.
- Prostorové podmínky školy.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Ředitel ZŠ, která se specializuje na výuku cizích jazyků, se po zhodnocení aktuální potřeby (u několika žáků po vyšetření v SPC byla diagnostikována vada řeči závažnějšího charakteru) rozhodl zřídit třídu pro žáky se zdravotním postižením. V této třídě upravil školní vzdělávací program tak, aby vyhovoval co nejlépe požadavkům na vzdělávání žáků s vadou řeči, např. třídní učitel měl zároveň kvalifikaci speciálního pedagoga, byly posíleny hodiny českého jazyka, žákům byla poskytována jedna hodina týdně speciálněpedagogické péče (realizoval třídní učitel), cizí jazyk se vyučoval až od 3. ročníku (nikoliv od 1. ročníku jako u intaktních žáků). Opatření vedla k větší efektivitě vzdělávání, žáci s vadou řeči dostali možnost si pomaleji a důkladněji upevnit předčtenářské dovednosti, postupovali volnějším tempem při osvojování čtení a psaní, měli možnost více opakovat a prohlubovat své vědomosti, využívali speciální pomůcky a postupy při vzdělávání. Zároveň probíhala intenzivnější komunikace mezi rodiči a školou (častější schůzky s třídním učitelem, e-mailová komunikace).*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Běžný počet žáků ve třídě. Snížení počtu žáků je výlučně v kompetenci ředitele školy, na základě aktuální potřeby. Konzultovat s pracovníky školního poradenského pracoviště, v odůvodněných případech i s pracovníky školského poradenského zařízení.

STUPEŇ 2

Snížení počtu žáků realizuje ředitele školy na doporučení poradenského zařízení, dle platných školských předpisů. Individuální integrace v běžné mateřské nebo základní škole.

STUPEŇ 3

Aplikuje se stejně jako u stupně 2. V odůvodněných případech skupinová integrace, snížení počtu žáků na 6 až 14. Účast poradenského zařízení je nutná.

STUPEŇ 4

Aplikuje se stejně jako u předchozích stupňů, v odůvodněných případech se zřizuje funkce asistenta pedagoga.

STUPEŇ 5

Speciální vzdělávání žáka ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nutná přítomnost asistenta pedagoga při vzdělávání.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

4.2 OBLAST PODPORY Č. 2: MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM

2

2.1 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

Blanka Housarová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Mluvní apetit žáka je omezený.
- Žák má malou mluvní pohotovost.
- Žák má omezený slovník.
- Žákův projev je nesrozumitelný.
- U žáka s koktavostí se projevuje psychická tenze spojená s nutností komunikovat mluvenou řečí.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učitel využívá různé metody pro propojení vyučovací činnosti (na jedné straně) a učebních aktivit žáka (na straně druhé) se společným (výukovým) cílem. Každá metoda má své výhody a limity, o kterých učitel musí dobře vědět, aby volil efektivně vzhledem k třídě, tématu a cíli, ale také vzhledem ke zdravotnímu postižení. Žáci s NKS jsou oslabeni pro všechny „verbální“ metody (monologické, dialogické, diskuze aj.). Volba organizace a metod práce je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů jak v hodině, tak i z dlouhodobého hlediska. Z různých klasifikací organizačních forem vybíráme tu základní: **podle vztahu k osobnosti žáka** – mluvíme pak o 1. výuce hromadné, kolektivní (práce učitele s celou třídou, různé typy vyučovacích hodin: motivační, výkladová, opakovací, zkoušecí, kombinovaného typu; samostatná práce žáků); 2. výuce skupinové (skupinové vyučování); 3. výuce individuální (každý žák má svého učitele); 4. výuce individualizované (každý žák pracuje podle svého programu, učitel tuto práci řídí; diferenciace).

ČEMU POMÁHÁ

- Respektuje aktuální stav žáka.
- Reguluje chování a postoje žáka.
- Respektuje struktury a složení třídy/skupiny.
- Posiluje pozitivní vztah z procesu učení.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Žák s NKS se může aktivně účastnit všech uváděných forem. Vzhledem ke svým vrstevníkům více profituje z výuky individualizované. Cílem učitele v průběhu každého školníku roku je přibližovat maximálně žáka s NKS ke zvládnutí skupinových a frontálních forem práce, kooperace. Slovní metody u žáků s obsahovým deficitem v řeči (dysfázie, OVŘ) vždy v počátcích učitel kombinuje s podporou o názor, člení na menší celky. V průběhu ověřuje uchopení základní myšlenky. Spojuje řečový postup se schématem. Pedagog se pohybuje na ose od individualizované formy přes skupinovou/frontální až ke kooperující.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Na flexibilitu pedagoga reagovat na aktuální situaci.
- Promyšlenost a volbu postupů.

RIZIKA

- Časové nároky na dobu trvání komunikačního procesu.
- Ve snaze vytvořit podporu žákům s NKS dlouhodobé setrvání u zjednodušování úrovně, obtížnosti (rozsah, délka textu).

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Umožňuje volbu jedné metody s lehkými úpravami, nepatrné nároky na zvýšení časové dotace pro průběh interakce. Pedagog nechá žákovi vysvětlit učivo spolužákem, volí práci ve dvojici, dává žákovi v průběhu výuky ověřovací otázky, má připravená schémata a pojmy k danému tématu.

Při výuce pedagog pečlivě pozoruje žáky, snaží se zachytit signály od žáků v různé kvalitě a intenzitě. Signály mohou být intenzivní, potom jsou lehčeji zachytitelné. Častěji dochází k tomu, že signály jsou nevýrazné (pasivita žáka, nečinnost, nezahájení práce, jiná činnost, opoždění ve verbálních reakcích aj.). Učitel volí oslovení, otázku, pobídnutí k prvnímu kroku práce, zopakování informace/instrukce, připomenutí opory v místnosti aj. Zejména v době zahájení školní docházky učitel řeší srozumitelnost v odpovědích žáka.

2

STUPEŇ 2

Vyžaduje vždy doplňkové metody ke slovním metodám, vyšší stupeň komunikačních dovedností učitele, navýšení časové dotace na průběh komunikace s daným žákem o cca 30 % času (rozuměj – za stejný čas se učitel zeptá cca 3 žáků intaktních). K získání ústní odpovědi od jednoho žáka s NKS učitel musí počítat s trojnásobkem času ve srovnání s běžným žákem. Člení text na menší celky, podporuje žáka názornými ukázkami, prokládá výklad, vyprávění okamžiky s ověřením pochopení děje, souvislostí. Pro zvýšení efektivity je vhodné obohacovat výklad hlasovou modulací, výraznou mimikou, živou gestikulací. Souběžně pracujeme s pojmy, které se v textu (vyprávění, výklad, diskuze) objevují. Vyžaduje výběr materiálu, velikosti, barvy pro názorně-demonstrační metody.

MŠ: Pedagog vždy kombinuje metody, opírá se o názor. Využívá zjednodušené struktury věty, opakuje informace, vyžaduje opakování informací, hledají se společně souvislosti. Podporuje vytváření strategií a představ.

STUPEŇ 3

Vyžaduje časovou dotaci na zpracování, pojmovou práci se slovníkem před použitím slovních metod, vždy kombinaci metod (se slovními), časová dotace na průběh komunikace je navýšena o 50 %, schematizace pravidel výpovědi v komunikaci. Vyžaduje případnou úpravu a modifikaci s ohledem na obtíže v motorice a orientaci žáků s NKS. Za stejnou dobu učitel promluví s cca 5 žáky intaktními (= 1 žák s NKS).

MŠ: Pedagog pracuje s pojmy před i po práci, upevňuje pojmový slovník, podporuje uložení a vybavení informací a vytvoření souvislostí. Učitel zjednodušuje obtížnost věty, délku větného vyjádření.

Pro žáky s NKS v logopedických školách (skupinová forma integrace) je vhodné volnější/pomalejší tempo řeči, opakování hlavních/důležitých informací, opora o schémata, diagramy, tabulky. Žáci s NKS profitují z průběžných otázek při výkladu/vyprávění, při kterém dochází k upevnění pojmového aparátu. Výklad je pro žáky s NKS vhodný, protože získávají učivo v pevném, logickém celku, uspořádání. Třídy s menším počtem dětí umožňují využívat ve vyšších třídách rozhovor (a dialog), v němž se učitel snaží vhodnými otázkami ověřit poznatky, získat nové informace. Touto cestou zabezpečuje pozornost žáků s NKS, posiluje jejich paměť, délku a kvalitu soustředění, porozumění.

STUPEŇ 4

Využití AP k zajištění komunikace, efektivita komunikace, strukturace komunikačního procesu, schémata, tabulky pro slovní metody, časová dotace na průběh komunikace navýšena o více než 60 % (za stejný časový úsek učitel promluví se 7 žáky intaktními). Zapojení zprostředkovává AP, případně individuální práce s asistentem pedagoga.

MŠ: Pedagog člení podporu na menší části než u vrstevníků, má vytvořenou představu o pojmech, které dítě má mít s tématem/prací/úkoly spojené, plánuje si práci, aby získal časový prostor pro komunikaci s dítětem.

STUPEŇ 5

Maximální rozsah, užívání AAK, vždy kombinace ústní formy s vizuálním doplněním, využití technických prostředků, AP, převaha názorně-demonstračních a dovednostně-praktických metod v kombinaci se slovním doprovodem oproti metodám verbálním.

MŠ: Učitelka plánuje práci společně s asistentem pedagoga, dítě pracuje individuálně s výraznou podporou dospělého.

2

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.
2. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.
3. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
4. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

2

2.2 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

Blanka Housarová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí zadání.
- Žák má obtíže se správným pojmenováním, označením jevu, činnosti, aktivity, problému.
- Žák si není jistý obsahem pojmu, slova.
- Žák má pomalé nebo kolísavé pracovní tempo.
- Žák potřebuje zjednodušení komunikace.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pedagog (či asistent pedagoga) v určitém okamžiku hodiny pracuje s jedním žákem (jeden na jednoho). V optimální variantě jsou ve třídě 2 učitelé či učitel a asistent pedagoga. I v situaci, kdy výuku vede jeden pedagog, může učitel nabídnout žákovi s NKS krátkodobou individuální práci. Individuální práce spočívá v krátkodobé orientaci učitele na žáka s NKS. U žáků s dysfázií, OVŘ je časté užití individuální práce spojeno s pochopením předkládaného problému, zatímco u žáků s koktavostí je časté užití spojeno s pedagogickou komunikací (nikoli zda porozuměl, ale jak zvládne, že se ho nečekaně někdo zeptal, že má odpovědět poměrně pohotově).

ČEMU POMÁHÁ

- Zapojení žáka do výuky.
- Pochopení předkládaného problému.
- Posilování kompetence.
- Přebírání zodpovědnosti.
- Orientace v zadání, učivu.
- Aktivizaci žáka.
- Přizpůsobení se tempu práce žáka s NKS.
- Zhodnocení znalostí a dovedností žáka s NKS (balbuties, mutismus).

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Individuální práce se aplikuje např. v začátcích plnění práce (podpora prvního kroku), individuální práce se užívá při ověření porozumění výkladu, instrukce, pokynu (nezávislé

na předmětu). Individuální práce se aplikuje dle předmětu – u žáků s NKS jde zejména o český jazyk, cizí jazyk a naukové předměty. V jazyce jde o individuální práci se slovníkem, porozumění a zpracování textu, orientaci v textu, individuální práci učitele se žákem v interakci se skupinou.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Rozvinuté pozorovací dovednosti učitele, aby rychle zaregistroval obvykle neverbální signály žáka o potřebě individuální podpory.
- Na rozvíjení forem podpor (zopakování, vyvození, podpora prvního kroku) v různých okamžicích.

RIZIKA

- Nepříznivá orientace učitele v situaci ve třídě, takže nenajde prostor pro individuální práci.
- Přílišné nabízení individuální práce.
- Malá připravenost a flexibilita okamžitě reagovat na potřeby žáka (mít materiály, znát vybavení třídy plakáty, schématy).
- Přehlížení signálů žáka na potřebu individuální pomoci (předpokládá jednak dobrou znalost žáka, jednak rozvinuté pozorovací dovednosti učitele).
- Ve skupinové formě integrace orientace na náročné žáky a „přehlížení" klidných a tišších žáků.
- Dezorientace v problematice učiva.
- Dezorientace v situaci ve třídě.
- Dezorientace v instrukci/úkolu.
- Přílišný šum/hluk ve třídě.
- Souběh s jinými oslabeními (percepční, sociální aj.).
- Vysoký počet žáků ve třídě.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů, neboť v každém stupni žák vyžaduje individuální formy práce. Rozsah individuálních forem práce by měl klesat v časové ose (např. v průběhu školního roku, v průběhu přibývajících let školní docházky).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
2. KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901-6600-8.
3. KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-8024-728-575.
4. STEELE, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007. 42 s.

2.3 STRUKTURALIZACE VÝUKY

Jana Brozdová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen samostatně se orientovat v čase, číselné řadě, prostoru a tělesném schématu.
- Žák se cítí z výše uvedených důvodů nejistý.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pedagog zajišťuje ve výuce pravidelné časové, prostorové a pracovní uspořádání. Především u žáků s vývojovou dysfázií, verbální dyspraxií a opožděným vývojem řeči se velmi často objevují obtíže s orientací v čase, číselné řadě, prostoru a tělesném schématu. U těchto žáků je velmi vhodné výuku strukturalizovat. Takový způsob výuky jim umožňuje lépe se zorientovat ve výše uvedených oslabených oblastech.

ČEMU POMÁHÁ

- Nácvik orientačních dovedností pomáhá pedagogovi, aby dítěti nebo žákovi správně vysvětlil zadání obsahující více instrukcí.
- Vede k pochopení časové souslednosti, ke schopnosti orientovat se v praktickém životě (např. pochopení řazení dnů v týdnu, měsíců v roce, rozlišování hodin) a ke schopnosti pravolevé orientace na sobě, druhé osobě a ploše.
- Učení se sekvenčnímu myšlení a posloupnostem je důležité v mnoha vyučovacích předmětech – např. v matematice, fyzice, chemii, ale i v přírodovědě a dějepise.
- Usnadňuje pedagogovi rozvoj funkční komunikace žáků.
- Pomáhá uplatňovat samostatnost v plnění úkolů.
- Rozvíjení pocitu bezpečí.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog pravidelným režimem, algoritmem postupu, opakovanými mechanismy, vizualizací pomáhá žákovi předvídat, jaký bude průběh hodiny, v jakém pořadí budou aktivity následovat. Např. pravidelný rituál při zahájení hodiny pomáhá lepší orientaci ve struktuře vyučování. Princip vizualizace může pedagog uplatnit např. pomocí názorných kartiček či piktogramů, vyprávění příběhů dle obrázků, které skládá dle časové posloupnosti. Osvojení jednotlivých pojmů může pedagog podpořit dalšími souvislostmi

(např. měsíce v roce nebo roční období se žák učí zároveň s přiřazováním číslic dle jejich pořadí). Nácvik sekvencí a posloupností je možno využít také v matematice – např. žák doplňuje číslo nižší a vyšší vzhledem k danému číslu, doplňuje např. desítky, mezi kterými určité číslo stojí, apod. Dále používáme doplňování číselné řady dle určitého klíče atd.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Opakovaně komentovat pojmy týkající se orientace v čase, prostoru a tělesného schématu, pedagog by se měl při každé instrukci v této oblasti přesvědčit, zda žák pojmy opravdu pochopil.
- V co největší možné míře tyto výrazy a situace vizualizovat.
- Pedagog by měl počítat s delší časovou dotací na pochopení úkolu.
- Podpořit žáka u problémových témat kartičkami, obrázky a piktogramy. Je nutno připravovat dítěti pracovní listy navíc, využívat kompenzační pomůcky ve formě kartiček s písmeny, slovy a čísly.

RIZIKA

- Nemožnost využití materiálů pro strukturalizaci výuky v každé potřebné situaci.
- Náročnost na přípravu pedagoga nebo asistenta pedagoga, nutnost vytváření pomůcek – kartičky s čísly, kartičky s písmeny, slovy a obrázky, tabulky s čísly a písmeny.
- Zavádění příliš mnoha parametrů najednou (postupné zavádění pravidel).
- Očekávání okamžitého používání pravidel strukturované výuky.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Chlapec s vývojovou dysfázií si ještě na konci 3. třídy nebyl schopen zapamatovat pořadí ročních období. Díky systematické práci asistenta pedagoga se stálým opakováním, komentováním a přiřazováním kartiček s nápisem názvu jednotlivých ročních období k jednotlivým obrázkům vztahujícím se k této tematice se to chlapci podařilo pochopit a tuto schopnost zautomatizovat. Obdobné problémy měl s určováním pořadí dnů v týdnu a měsíců v roce. Nyní se už orientuje v čase zcela bezpečně. Posílilo se tím i jeho sebevědomí, neboť ostatní spolužáci se mu za tuto jeho neschopnost začali posmívat.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

U tohoto opatření neuplatňujeme zařazení do stupňů podpory, protože strukturalizace výuky by měla procházet dle aktuálních potřeb dítěte/žáka napříč celým vyučováním bez ohledu na míru jeho obtíží v této oblasti.

2

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami* učení. Praha: Portál, 1998.
2. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku.* Praha: Portál, 2012.
   ISBN 978-80-262-0194-6.

2.4 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM**

2

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák špatně rozumí a obtížně se vyjadřuje.
- Žák je sociálně nezralý, přecitlivělý, plachý, úzkostlivý, nadměrně sebekritický.
- Žák se obtížně začleňuje do kolektivu.
- Žák má vztahové problémy se spolužáky.
- Ve třídě panuje nezdravá soutěživost, rivalita.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Kooperativní učení směřuje k fungování třídy jako týmu. Učí žáky vzájemné diskuzi, pomáhat si, naslouchat si, vnímat osobní odpovědnost za společný úspěch. Jde o velmi efektivní podporu spolupráce mezi žáky, zajišťování přirozeného učebního prostředí. Směřuje k vytvoření fungujícího třídního kolektivu a vede žáky k pozitivní sociální interakci (vzájemnému kladnému osobnímu působení). Sounáležitost je vnímána jako právo každého žáka – každý žák by se měl ve škole cítit dobře, protože všichni (bez rozdílu) patří do jedné skupiny.

ČEMU POMÁHÁ

- Pozitivní vzájemná závislost vede ke zlepšení pozice integrovaného žáka v kolektivu.
- Větší odpovědnost za vlastní chování, utváří se adekvátní sebehodnocení.
- Zlepšení výkonnosti žáků.
- Zdokonalení paměťového učení, rozvíjení myšlení žáků.
- Rozvoj komunikačních schopností, nárůst slovní zásoby žáka s NKS.
- Vytváření sociálních dovedností – žáci si vzájemně naslouchají, pomáhají si.
- Pozitivní vliv na dynamiku třídy.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Kooperace znamená spolupráci, spolupůsobení lidí, kteří jsou zainteresováni ve společné aktivitě s cílem dosáhnout efektivního výsledku. Úspěch jednotlivce v dosažení cíle je vázán na úspěch dalších členů skupiny. Žáci pracují v menších skupinách, plní různé úkoly, při kterých si musí vzájemně pomáhat. Pro kooperativní učení můžeme využívat tzv. sociální hry. Pedagog je „moderátorem“ kooperativní výuky – sleduje, jak pracují jednotliví

členové skupiny, co se naučili ve skupinové práci, jak se k sobě chovali. Moderátorem může být i žák. Pedagog by měl zvolit takové složení skupiny, aby se od sebe žáci mohli učit – aby ve skupince byli žáci různé povahy, motivace, schopností a dovedností. Dále by měl zvolit vhodný obsah úkolu, kontrolovat jeho plnění a hledat příčinu v případě, že skupina není schopna úkol splnit. Pedagog zasahuje do práce skupiny jen tehdy, když už si nikdo ze skupiny neví rady. Na konci činnosti je důležité její vyhodnocení. Pedagog žákům „nastaví zrcadlo", hodnotí, jak při práci fungovaly vzájemné vztahy mezi žáky, jaké dovednosti žáci získali při učení. Využívá se různých typů hodnocení, např. hodnocení žák–žák, sebehodnocení. Tím se liší kooperativní výuka od běžné výuky skupinové.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zohlednění druhu a povahy narušené komunikační schopnosti.
- Zohlednění potřeb všech žáků ve třídě, zapojit všechny žáky.
- Naučit žáky spolupracovat, dojít společně k cíli, naučit je požádat o pomoc, chápat své odlišnosti.

RIZIKA

- Nepřiměřeně náročné úkoly, nevhodně stanovené cíle.
- Nevhodný počet žáků ve třídě nebo pracovní skupině.
- Těžká porucha porozumění žáka, která znemožňuje aplikaci opatření.
- Nevhodné osobnostní nastavení pedagoga.
- Žáci se sníženými kognitivními schopnostmi.

Drobná případová studie

Příklad dobré praxe: *Na začátku školního roku, kdy se žáci teprve seznamují, třídní učitel sám vybere, kdo bude „vedoucí, mluvčí, zapisovatel". Tyto role se později vymění. Nakonec si žáci vybírají vhodné kandidáty sami. Předcházíme tak vzniku konfliktů při rozdělení úkolů.*

Při sociálních hrách se v praxi osvědčilo používání některých výukových programů, např. pro iPad – Niki Talk, Klábosil.-

Situace, kdy se ve třídě setkávají žáci poprvé (přestup na jinou školu, spojení dvou tříd, tzv. adaptační pobyty). Pedagog chce vhodnou formou mezi sebou žáky seznámit. Rozdělí je do skupin po čtyřech žácích. Usadí je tak, aby spolu mohli komunikovat tváří v tvář a každá skupinka byla různorodá svým složením. Skupina může vzniknout dobrovolně (sejdou se spolužáci, kteří k sobě mají blízko), pak ale několik žáků vždy zůstane stranou a je to výzva pro učitele, aby situaci vyřešil. Dalším možným způsobem je skupina seznamovací, kdy jsou do skupiny zařazeni různí žáci a postupně se mezi sebou poznávají. Pedagog zvolí vhodné činnosti, žáci plní různé úkoly, při kterých musí spolupracovat, vzájemně si pomáhat, aby dosáhli cíle, a tedy i úspěchu. Taková cvičení může učitel zařadit i v průběhu roku v případě, že komunikace mezi žáky začne váznout.

2

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření je vhodné aplikovat u všech žáků, bez rozdílu věku a typu zdravotního postižení, zdravotního či sociálního znevýhodnění. Jejich aplikace se odvíjí od individuálních potřeb žáka.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
2. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
3. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
4. LEEBER, J. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
5. MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
6. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/.
7. http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/projektove-vyucovani/pv-metody/

2.5 METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

2

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je pasivní v přijímání informací.
- Žák nedostatečně aktivizuje myšlení a nedostatečně zpracovává podněty.
- Žák nemá zpracované strategie pro řešení problému, situace.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učitel učí žáka myslet v souvislostech, aktivně přijímat a zpracovávat informace. Učitel připravuje žáka na celoživotní učení. Učitel přenáší na žáka zodpovědnost přiměřenou věku a vyspělosti. Učitel upravuje standardně popsané metody a formy práce nejen vzhledem k druhu NKS, ale zejména k aktuálnímu stavu žáka.

ČEMU POMÁHÁ

- Myšlení v souvislostech.
- Respektování jiných přístupů řešení.
- Pracovat s chybou jako přirozeným prvkem v řešení.
- Samostatnosti při řešení úkolu.
- Kooperaci a spolupráci.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel nepředkládá látku hotovou, ale jako výzvu s oporou o zkušenosti a vědomosti dětí. Žáci společně sbírají informace o problému, způsoby řečení, porovnání řešení, výběr. V tomto procesu je žák s NKS často ztracen, potřebuje impulz ke směru myšlení, nabídnutí souvislostí. Označuje kromě úpravy standardních metod také verbální chování učitele, při kterém volí řečové prostředky dle řečové úrovně a druhu NKS žáka. Dle výukové situace zpomaluje tempo řeči, zvýrazňuje prozodii řeči, zjednodušuje složitost věty/souvětí, zkracuje délku věty/souvětí. Posiluje verbální kanál intenzivnějším využitím mimiky, gestikulace. V komunikačním procesu aktivizuje žáka oslovením před položením otázky, zvyšuje zaměření pozornosti před položením otázky.

U žáků s problémy v plynulosti učitel zpomaluje tempo řeči, využívá dynamiky řeči v plném rozsahu. V komunikaci dopřává žákovi s obtížemi v plynulosti dostatek času

(pro žáky s koktavostí) pro zformulování výpovědi, nenapovídá slova v odpovědi. V komunikaci se žáky s brebtavostí využívá důsledně pomalého tempa řeči se zvýrazněním samohlásek. V komunikačním procesu orientuje pozornost žáka k plánování výpovědi před vlastní odpovědí.

U žáků s obtížemi v obsahové stránce vždy ověřuje porozumění instrukci, pokynu, informaci. Při formulaci odpovědi, výpovědi, komentáře žákem (s OVŘ, VD) dopřává žákovi dostatek času na vybavení si pojmů a termínů. V závislosti na délce znalosti žáka (a školního roku) nechá žáka zformulovat/opakovat výpověď. Poté výpověď přeformuluje gramaticky, syntakticky a artikulačně správně, aby poskytl odpovídající zpětnou vazbu.

U žáků s obtížemi v artikulaci učitel důsledně rozlišuje nedostatky ve výslovnosti u různých diagnóz (dyslálie, dysartrie a fonologická porucha). Dle situace a potřeby po žákovi zopakuje pro spolužáky nesrozumitelné pasáže.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Různé komunikační chování k různým žákům v jedné třídě.
- Respektovat časové hledisko – nesetrvávat v úvodním komunikačním chování, ale po stabilizaci měnit komunikační chování, trénovat žáka na těžší formy.
- Mít informace o průběhu logopedické péče.

RIZIKA

- Nezapisování (neevidence) nápadů – žák s NKS neudrží v paměti všechny.
- Neporozumění některým návrhům (rychlé tempo sdělení, chybějící spojitost – neobratně zformulované, formálně nesrozumitelné).
- Nestrukturace řešení problémů – sběr informací smíchaný s porovnáváním řešení apod.
- Nebudování slovníku – slova neznámá, málo frekventovaná.
- Odbočování v tématu.
- Příliš rychlé tempo.
- Nezapojení žáka do činnosti (je pasivním divákem).
- Příliš vysoký počet dětí ve třídě, který neumožňuje zajistit zvýšený čas na komunikaci se žákem s NKS v průběhu vzdělávání.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů, neboť v každém stupni vyžaduje žák s NSK aktivizaci ze strany učitele. Kvůli obtížím při zvládání verbální komunikace volí žáci s NKS často strategii pasivity v hodině, aby zvládli nápor celého dopoledne.

2

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: www.scio.cz, s. r. o., 2012. 183 s. ISBN 978-80-77430-059-2.
2. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.
3. MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013. 176 s. ISBN 978-80-261-0283-0.
4. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
5. PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
6. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

2.6 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má omezený mluvní apetit.
- Žák má malou mluvní pohotovost.
- Žák má omezený slovník.
- Žák má nesrozumitelný projev.
- Žák psychicky selhává v rámci komunikačního procesu.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učitel z nabídky stylů učení pomáhá žákovi najít ten styl, který mu nejvíce vyhovuje, opírá se o jeho silné stránky. Učitel doprovází žáka k poznání všech základních stylů učení, procesu volby v závislosti na předmětu, obsahu a aktuálním stavu žáka.

ČEMU POMÁHÁ

- Intenzivnější zapamatování probíraného učiva.
- Propojování učiva s dalšími informacemi.
- Organizaci a strukturování procesu učení.
- Zefektivnit proces učení.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V různých předmětech si žák vyzkouší různé styly učení. Pro žáky s NKS jsou výhodné vizuální styly učení, prožitkové styly učení, protože častou komplikací u nich je omezená sluchová paměť – jak v délce řečeného, tak ve složitosti věty. Učitel podporuje žáky v kombinaci učebních stylů a ve flexibilitě používání učebních stylů. Učitel učí žáka vysvětlovat své myšlenky ostatním lidem, používat CD přehrávač – popisovat nadpisy, obrázky apod. někomu, kdo na hodině chyběl. Nechává si u poznámek místo k pozdějšímu doplnění, látku si přeříkává nahlas, čte během učení poznámky nahlas a zkouší je vysvětlit někomu dalšímu. Pro vizuální typy žáků je vhodné připravit mapy, grafy, obrázky a diagramy a na zpětný projektor či tabuli bychom měli psát barevnými fixy, pery nebo křídami. Informace je vhodné ukazovat, barevně vyznačovat, znázorňovat a předvádět. Pro zpříjemnění a zefektivnění práce je vhodné použít tablet. Dobré je informace seskupovat a uspořádat pomocí grafických metod. Komplexnímu typu žáka, který dřív, než pochopí

jednotlivé části, musí vidět celý obraz, ukazujeme konečné výsledky. Žák s podporou AP „si zapisuje" reálné příklady (obchod, dovolená), využívá obrázky a fotografie, s AP realizují aktivity typu hraní rolí (role-play), využívají se např. deskové a karetní, stolní, společenské hry. Žák využívá záznamů spolužáků (kopírování).

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vytváření souvislostí v informacích.
- Komunikace s rodinou, jak probíhá učení se v domácím prostředí.

RIZIKA

- Neupřednostňovat jeden učební styl na úkor jiných.
- Nezohledňovat důsledky zdravotního postižení (problémy se sluchovou cestou, délka/rozsah mluveného slova).
- Příliš mnoho podnětů souběžně (žák neví, jestli má poslouchat, dívat se či si něco zkoušet).
- Předkládání hotových, ucelených informací bez potřeby s nimi pracovat.
- Mechanické zapamatování informací (encyklopedické znalosti).
- Vysoký počet žáků ve třídě.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů. V každém stupni podpory vyžaduje žák s NKS podporu učitele v hledání učebního stylu, strategií, jak si osvojit požadované znalosti, cest, jak propojit zprostředkovávané informace.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
2. HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*, 2007, roč. 132, č. 5, s. 25–30.
3. MAREŠ, J. Jak chápat styl učení. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 219–221.

2

4. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
5. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základních škol. In: MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1993, s. 54–61. ISBN 80-901670-4.
6. MAREŠ, J.; SKALSKÁ, H. *LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, roč. 29, č. 3, s. 248–264.
7. REIF, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2007. 3. vyd. 251 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

2.7 PODPORA MOTIVACE

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

2

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nezvládá učivo, je školsky neúspěšný.
- Žák má obtíže v komunikaci, zejména v porozumění řeči.
- Žák není dostatečně motivován k učení.
- Žák má nízké sebevědomí a sebehodnocení.
- Žák je ve výuce pasivní.
- Žák má negativní vztah ke škole.
- Žák má obtíže při zapojení do kolektivu.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pro žáka je motivace jednou z nejdůležitějších podmínek učení. Vnitřní motivace je touha po poznávání, potřeba činnosti a seberealizace. Vnější motivaci představují požadavky pedagogů – například odměna, trest, známka, hrozba sankce.

Cílem podpůrného opatření je, aby žák byl motivován dostatečně, udržoval pozornost, měl o vyučování zájem, nevyrušoval při výuce. Správnou motivací pedagog podněcuje, směřuje a udržuje aktivitu žáka. Ovlivňuje také jeho sebehodnocení, zapojení do kolektivu. Získávání vědomostí se při vhodné motivaci stává samozřejmou součástí života, žák si k učení snadněji najde kladný vztah, sze širší perspektivy má motivace významný vliv na profesní uplatnění každého jednotlivce.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvyšuje sebevědomí žáka.
- Zlepšuje jeho pracovní výkonnost.
- Má pozitivní vliv na emoční prožívání žáka, jeho psychické rozpoložení.
- Podporuje zvládání školních povinností.
- Usnadňuje vytvoření pozitivního vztahu ke škole a k učení.
- Zlepšuje vztahy mezi žáky ve třídě.
- Zlepšuje prognózu dalšího profesního uplatnění žáka.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Přirozeným motivačním prvkem ve výuce je **pochvala**. Pedagog by měl umět pochválit každého žáka, najít si k pochvale správný důvod, byť by to byla jen maličkost. Měl by mít na paměti, že dobré slovo má vždy větší účinek než trest.

Doporučení pro učitele, **jak zvyšovat motivaci žáků k učení**:

- Zájem žáka vzbudí snáze nové, aktuální informace a neobvyklé skutečnosti než známé, všední a opakující se věci (používáme nové pomůcky, modely, situace).
- Budeme-li využívat problémové úlohy, které žáka aktivně zapojí do řešení, bude nucen klást si otázky a hledat na ně odpovědi.
- Obsah našeho sdělení by měl být atraktivní a smysluplný, aby probudil zájem žáka, aby měl pro něj smysl a aby žák věděl, proč je užitečné sdělení vyslechnout.
- Je vhodné vytyčit si cíl a směřovat k dokončení úkolu. Pokud má žák konkrétní cíl, ví, kam má dojít a co jej čeká, probouzí se jeho zájem snadněji. Je-li vyrušen při plnění úkolu, mívá silnou motivaci vrátit se znovu k úkolu a dokončit jej.
- Hledáme souvislost učiva se žákovými zájmy, životními zkušenostmi (např. pokud se žák ve volném čase zajímá o zvířata, využijeme tohoto zájmu při výuce).

Při výuce žáka s narušenou komunikační schopností bereme v úvahu, že **existují okolnosti, které mají na jeho motivaci negativní vliv**. Např. žák s narušenou komunikační schopností **potřebuje více času při výkladu, procvičování i na kontrolu své práce**. Je tedy vhodné vkládat častěji pauzy na odpočinek, poskytovat dostatečný prostor pro relaxaci. Doporučuje se **vyhýbat se úkolům na čas** – např. v matematice „hra na zmrzlíka", v českém jazyce diktáty. Pedagog by měl **poskytnout žákovi první krok při řešení problému**, navést jej na správný postup. Je vhodné volit raději **písemnou formu zkoušení** nebo **formu testů** – doplňování správných možností. Písemná cvičení a **domácí úkoly** by měl pedagog zadávat přiměřeně dlouhé a zjednodušené (např. žák označí správnou odpověď, přiřadí k sobě správné možnosti). Cvičení a testy lze vytisknout větším písmem. Pedagog by měl **zjednodušovat slovní i písemné instrukce** (barevně a graficky je zvýraznit, a tím umožnit lepší orientaci v textu), **zobrazit osnovu látky**, označit nejdůležitější body, **barevně text upravit**. Paměťové učivo lze omezit na základní údaje (data, letopočty, osobnosti aj.). **Umožnit žákovi používání přehledů, tabulek**. „Tahák" ponechat žákovi **přímo na lavici**, aby s ním mohl aktivně pracovat. Maximálně využívat **vizualizaci** – názorné pomůcky, barevně upravené texty, didaktické pomůcky.

Dalšími faktory, které ovlivňují motivaci žáka k učení, jsou systém hodnocení (u žáka s narušenou komunikační schopností by hodnocení mělo být primárně **slovní, nebo slovní hodnocení doplněné známkou**), žákův postoj k sobě samému a jeho emocionální prožitky (můžeme např. aktivně zapojit žáka do hodnocení), **spolupráce zákonných zástupců žáka se školou** (např. osobní setkání a rozhovor mají větší přínos než sledování známek v žákovské knížce).

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vyučování by mělo být pro žáka atraktivní, zajímavé, podněcující jeho motivaci.
- Respektujeme charakter NKS, ověřujeme si porozumění zadání.
- Vytváříme vhodný systém odměn a trestů, např. smajlíky/šklebíky.

2

RIZIKA

- Nezohlednění schopností žáka – nepřiměřené nároky, nevhodně stanovené cíle.
- Nedostatečná spolupráce zákonných zástupců a školy.
- Těžká porucha porozumění.
- Snížené kognitivní schopnosti.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Využití* ***slovního hodnocení*** *– pedagog vypracuje v pravidelném intervalu hodnocení o tom, co žák zvládá sám, co zvládá s pomocí a co nezvládá vůbec. Rozepíše se, v jakém rozsahu žák učivo zvládá v porovnání s osnovami školního vzdělávacího programu. Může zahrnovat např.: hodnocení domácí přípravy, samostatné práce, pozornosti při výkladu, kvality zápisu učiva, spolupráce s ostatními žáky a zapojení do skupinové práce, chuť do práce, aktivitu a chování při vyučování. Žák je seznámen se svými výsledky takovou formou, aby tomu byl schopen porozumět, mohou se využít obrázky – tzv. „smajlíky“ – hodnocení dobré J, špatné L, neutrální K. Součástí slovního hodnocení je také sebehodnocení žáka, např.: „Jak moc jsem se zlepšil (mírně, trochu víc, hodně)?, Co jsem se naučil?, S čím jsem měl potíže?“ apod. Hodnocení proběhne jednou za čtvrtletí a zákonný zástupce je s výsledky dítěte nejen seznámen, ale aktivně se na něm spolupodílí (dostane možnost vyjádřit se, připomínkovat).*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Nelze definovat stupně podpory. Motivace je jednou z nejdůležitějších podmínek v procesu učení. Pedagogové by se měli snažit motivovat všechny žáky bez rozdílu. Opatření se tedy aplikuje obecně u všech žáků.

2

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. URBANOVSKÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3065-2.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
3. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
4. http://www.kritickemysleni.cz.
5. http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1.
6. http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2.

2.8 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák projevuje zvýšenou únavu při účasti ve verbální komunikaci.
- Žák má výpadky pozornosti.
- Žák má nezájem o předkládanou problematiku.
- Žák projevuje sníženou aktivitu v hodině.
- Žák je (cítí se) přetěžován.
- Žák projevuje zvýšenou psychickou zátěž.
- Zvýšené napětí se manifestuje nevhodnými projevy chování.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učitel plánuje metody a formy práce pro danou vyučovací jednotku i aktuálně reaguje s ohledem na individuální potřeby žáka. Své komunikační chování přizpůsobuje komunikativní vyspělosti žáka a jeho neurologické zralosti. Dle výukové situace zpomaluje tempo řeči, zvýrazňuje prozodii řeči, zjednodušuje složitost věty/souvětí, zkracuje délku věty/souvětí. Posiluje verbální kanál intenzivnějším využitím mimiky, gestikulace. V komunikačním procesu aktivizuje žáka oslovením, zvyšuje zaměření pozornosti před položením otázky. Svým chováním působí preventivně proti nástupu únavy či snížení/ztrátě pozornosti.

ČEMU POMÁHÁ

- Kompenzovat řečové deficity u žáků.
- Aktivizovat pozornost žáka.
- Prodlužovat dobu soustředění a spolupráce.
- Minimalizovat ztrátu zájmu o danou činnost.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Aplikace opatření je závislá na typu vyučovací jednotky, probíraném tématu i pořadí vyučovací hodiny v denním rozvrhu. Učitel účelně plánuje střídání činností, organizační

formy a metody výuky v závislosti na vyučovacím předmětu. Začleňuje do vyučovací jednotky takové činnosti či relaxační chvilky společné nebo individuální, které umožní žákovi odreagovat se prostřednictvím pohybu, změnit činnost, protáhnout se, krátce si odpočinout. Také změna organizačních forem práce (činnosti ve dvojicích, ve větších skupinách), změna místa nebo didaktické hry s pohybem působí jako prostředek aktivizace žáků. Při prezentaci učiva učitel používá různé typy pomůcek, AVT, interaktivní tabule apod. Prezentuje učivo pomalejším tempem se zřetelnou artikulací a zaznamenává nové pojmy na tabuli. Graficky zvýrazní klíčová slova/věty v textu. Průběžně sleduje porozumění žáků, shrnuje části učiva a propojuje je s jejich dřívějšími poznatky a zkušenostmi. Aktivizuje žáky kladením otevřených otázek k tématu. Učí žáky pracovat s individuálními pomůckami, přehledy, tabulkami. Při procvičování opakuje učivo různými formami, automatizuje prvky učiva se zapojením více smyslů (pantomima, gestikulace, rytmizace, aktivace paměti zrakové, sluchové, pohybové, taktilní), využívá prvky hry i individuální zájmy žáků (hudba, sport, cestování, počítače apod.). Úlohy k procvičování i ověřování učiva diferencuje učitel s ohledem na schopnosti a možnosti každého žáka. Toleruje jeho individuální tempo. Navazuje častěji se žákem vizuální kontakt, poskytuje mu průběžně pozitivní zpětnou vazbu a ocenění.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Znát a zohledňovat individuální vzdělávací potřeby žáka.
- Plánovat činnosti, modifikovat informace a úkoly s ohledem na daného žáka.
- Být pozorný k projevům žáka, reagovat na aktuální stav žáka – předcházet přetěžování, únavě, ztrátě pozornosti apod.

RIZIKA

- Neznalost neurologické zralosti žáka.
- Malý rozsah kompetencí k uvolnění a relaxaci žáka/žáků.
- Přehlížení signálů od žáka o nastupující únavě.
- Podceňování ztráty koncentrace u tzv. „tichých" žáků.
- Monotónnost projevu učitele, minimum pomůcek.
- Nízká flexibilita učitele v rozhodování o konkrétní situaci.
- Příliš mnoho podnětů pro žáka.
- Odsouvání zakomponování preventivních opatření (až po tomto úkolu, až dokončíme apod.).
- Pomalé tempo žáka.
- Nevhodné prostorové uspořádání třídy.
- Složení třídního kolektivu.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák se po čtvrté vyučovací hodině již nedokázal soustředit na činnosti, byl neklidný, vyrušoval. Paní učitelka mu umožnila v průběhu hodiny krátký individuální odpočinek v relaxačním koutku a poté návrat k započaté práci. Významné bylo i následné hodnocení paní učitelky: dnes jsi potřeboval na odpočinek jen chvilku a pak jsi udělal kus práce nebo potřeboval jsi odpočívat déle, část úkolu dokonči doma.*

2

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů podpory. V každém stupni podpory vyžaduje žák aktivity pro minimalizaci únavy a ztráty pozornosti k verbálnímu výkonu, školnímu výkonu. Rozsah aktivit není závislý na stupni, ve kterém je žák zařazen (v prvním stupni podpory může žák vyžadovat větší míru zohlednění obtíží než žák zařazený do třetího/čtvrtého stupně podpory vzdělávající se v ZŠ logopedické).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
2. POKORNÁ, V. Vývojové *poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
3. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, L. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.

2.9 PRAVIDELNÁ KONTROLA POCHOPENÍ OSVOJOVANÉHO UČIVA

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže správně zachytit a vyhodnotit informaci.
- Žák má nedostatky v porozumění, malou slovní zásobu.
- Žák se orientuje ve větě podle známých slov, ale nepochopí přesně smysl celého sdělení.
- Žák nepochopí přesně smysl sdělení, ale obává se zeptat, aby na sebe nepoutal pozornost.
- Žák odklání pozornost.
- Žák má problém zapamatovat si vícenásobnou instrukci.
- Žák má obtíže správně přečíst psanou instrukci a porozumět jí.
- Žák má nedostatky ve schopnosti vyhledat požadovanou informaci v textu.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pravidelnou průběžnou kontrolou prostřednictvím otevřených otázek, pozorováním reakcí žáka zjišťuje učitel, jak žák sdělení/učivo pochopil. Může tak bezprostředně informaci doplnit nebo jinak přizpůsobit individuálním vzdělávacím potřebám daného žáka. Eliminuje tím chyby v důsledku nepochopení, přispívá k větší efektivitě učení a pozitivní motivaci žáka. Učitel vede žáky k aktivnímu doptávání se, ke snaze porozumět, umět se zeptat bez strachu z negativních reakcí, z posměchu spolužáků.

ČEMU POMÁHÁ

- Vytváří podmínky pro lepší chápání sdělení učitele, porozumění učivu.
- Rozvíjí u žáků schopnost zeptat se, když nerozumí, být v tomto směru aktivní.
- Napomáhá kompenzovat nedostatky ve vnímání podnětů a udržet žákovu pozornost.
- Dobré interakci žáka s učitelem.
- Bezprostředně reagovat, doplnit/modifikovat informaci.
- Kompenzovat obtíže v souvislosti s paměťovým ukládáním.
- Zohledňuje nedostatky v oblasti vybavování pojmů.
- Posiluje vnitřní motivaci k učení, aktivní přístup.
- Působí jako prevence proti nejistotě, bezradnosti, únavě a nechuti ke školní práci.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při počátečním seznamování s tématem učiva učitel odkazuje na již známé souvislosti, vysvětluje nové pojmy – přiblíží je prostřednictvím obrazového materiálu, pomůcek apod. Nové pojmy vyznačí/zapíše na tabuli. Výklad musí být pro žáka srozumitelný. Je výhodné prezentovat učivo po kratších celcích se shrnutím, učivo déle procvičovat, upevňovat a průběžně opakovat.

K ověřování porozumění učitel využívá otevřené otázky. Upřednostňuje pozitivní formulace. Pokyny vizualizuje (označí stránku, příklad, pomůžeme s orientací na stránce apod.). Pro zvýraznění souvislostí vytváří se žáky myšlenkové mapy, osnovy, zjednodušený zápis učiva apod.

U psaných instrukcí učitel či asistent pedagoga individuálně sleduje porozumění. Pro žáka s obtížemi v oblasti porozumění instrukce zjednoduší nebo individuálně dovysvětlí, příp. poskytne návodný příklad řešení. Ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk žák pracuje v případě obtíží s porozuměním podle instrukcí v češtině.

Pro lepší orientaci žáka v nových pojmech daného učiva, pro upevnění a snadnější vybavování pojmů je výhodné založit slovníček pojmů (vypsání důležitých pojmů je možno zadat žákovi jako součást domácí přípravy). Žák s ním pak může pracovat při upevňování i ověřování učiva.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Průběžné sledování porozumění, dopomoc s plánováním jednotlivých kroků řešení (např. v matematice).
- Individuální přístup – modifikace informace s ohledem na žákovy obtíže.
- Naučit žáka správně vybrat a použít kompenzační pomůcky (tabulky, přehledy apod.).
- Na dopomoc žákovi při problémech s orientací v textu.
- Vzájemnou spolupráci učitelů a předávání informací mezi sebou.

RIZIKA

- Nedostatek pozornosti a času věnovaného na kontrolu pochopení učiva.
- Nesprávně kladené otázky ke zjištění porozumění.
- Rychlá, málo výrazná řeč.
- Učitel užívá složité větné struktury.
- Časový tlak na výkon, nedostatek času pro individuální kontrolu porozumění, doplnění informací a na prodloužený výklad.
- Velký počet žáků ve třídě.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák s vývojovou dysfázií v 6. ročníku nedokáže v matematice řešit slovní úlohy – projevují se u něj nedostatky v detailním porozumění řeči a obtíže v plánování jednotlivých dílčích kroků řešení. Nestačí mu společný rozbor příkladu s celou třídou. Paní učitelka s ním ještě individuálně příklad rozebere, upozorní na klíčová slova. Žák si pak samostatně příklad graficky znázorní a dokáže ho sám vypočítat. Někdy potřebuje dopomoc také při formulaci odpovědi.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Učitel průběžně sleduje porozumění – profit pro celou třídu. Pracuje s kolektivem třídy, vytváří „bezpečné a tolerantní prostředí" pro otázky, akceptaci názorů, vnímání odlišností a vzájemnou dopomoc mezi žáky. Vede žáky k vlastní aktivitě – umění zeptat se.

MŠ: Paní učitelka pokyny/informace opakuje, používá názorné pomůcky – reálné objekty, obrázky. Připomíná souvislosti, odkazuje na zkušenosti dětí. Ptá se jednoduchými otázkami, doplňuje odpovědi dětí. Vede spolužáky k toleranci, podporuje u dětí snahu vzájemně si pomáhat.

STUPEŇ 2

Zahrnuje stupeň 1, učitel věnuje žákovi v tomto stupni individuálně větší pozornost – cíleně sleduje správnost porozumění, individuálně dopomáhá porozumět (pomaleji zopakuje, výklad podpoří obrazovým materiálem, odkazuje na známé souvislosti), při zadání úkolů používá zjednodušené a častěji opakované formulace, označí klíčová slova pro porozumění, zadání vizualizuje apod. Učivo prezentuje multisenzoriálně a ověřuje po kratších celcích, dostatečně upevněné a zopakované.

MŠ: Paní učitelka se zaměřuje na rozvíjení pasivní i aktivní slovní zásoby za pomoci názoru/manipulace s předměty (nácvik porozumění a užívání předložek), používá výraznější mimiku, prozodii řeči. Hovoří na dítě jednoduchými větami (akceptuje jeho úroveň), postupně vede dítě k vnímání složitějších vět, obohacuje jeho věty o další slova. Průběžně sleduje reakce dítěte, ptá se jednoduchými otázkami.

STUPEŇ 3

Zahrnuje stupně 1 i 2, výuka je více individualizovaná, žák pracuje s individuálními pracovními listy, často s asistentem pedagoga. Učitel či asistent pedagoga individuálně zjišťuje porozumění, vysvětlení – pomaleji a jednodušeji, pomocí názoru. Poskytuje dopomoc prvního kroku k řešení, podává instrukce postupně – pomáhá s organizací činnosti.

MŠ: Zahrnuje stupeň 1 a 2 s výraznějším využitím obrázků, piktogramů, gest.

STUPEŇ 4

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, předpokládá výraznější roli asistenta pedagoga – ten sedí v blízkosti žáka a dopomáhá mu odpovídajícím způsobem v průběhu výuky.

MŠ: Viz stupeň 3, s výraznější individualizací přístupu, dopomocí asistenta pedagoga.

STUPEŇ 5

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, 4 s největší mírou individuálního přístupu podle vzdělávacích potřeb daného žáka s využitím AAK.

MŠ: Viz stupeň 4 s využitím AAK.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, L. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003.
2. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
3. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.

4.3 OBLAST PODPORY Č. 3: INTERVENCE

3

3.1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nedosahuje v oblasti vzdělávání výsledků, které by jinak byly adekvátní jeho možnostem.
- Žák trpí pocity nejistoty, strádá v emoční oblasti.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pedagog a ostatní pedagogičtí pracovníci by měli usilovat o to, aby žák v důsledku nespolupráce rodiny se školou nebyl ochuzen o efektivnější výchovné a vzdělávací postupy. Pokud je komunikace mezi rodinou a školou na dobré úrovni, je celkový vzdělávací a výchovný proces žáka značně usnadněn. Pedagogičtí pracovníci by měli usilovat o vytvoření takových podmínek, které by umožňovaly pravidelnou výměnu informací mezi rodinou a školou a naopak. Vytvoření podmínek ke spolupráci rodiny a školy je zásadní pro fungování partnerského vztahu mezi oběma institucemi.

ČEMU POMÁHÁ

- Systematická komunikace mezi rodinou a školským zařízením napomáhá co nejefektivnějšímu vzdělávání žáka a umožňuje zaměřit se na oblasti, ve kterých žák potřebuje podporu.
- Spolupráce rodiny a školy usnadňuje celkový proces vzdělávání oběma stranám.
- Vzájemná informovanost poskytuje možnosti k rozdělení kompetencí – co může zastat ve vzdělávacím procesu rodina, co naopak škola.
- Posílení sebevědomí žáka – pro dítě má nesmírný význam, když může být svědkem toho, že rodič se aktivně zajímá o školní život a participuje na něm.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Nedílnou součástí spolupráce rodiny a školy je osobní kontakt rodičů a pedagogických pracovníků, který by měl fungovat dle aktuální potřeby žáka. Většinou bývá dostačující v intervalu třídních schůzek. Dále jsou to telefonické rozhovory, zápisníky a deníčky, které mohou sloužit k pravidelné oboustranné komunikaci mezi rodinou a školou. Doplnění komunikace písemnou cestou přímo na půdě školy mohou pomoci informativní letáčky či informační nástěnky pro rodiče. Ty mohou v podstatné míře suplovat stále aktualizované webové stránky školy. Dnes již rozšířeným komunikačním kanálem je umožnění přístupu rodičům a zákonným zástupcům ke školnímu hodnocení přes internet.

Pokud má žák takové obtíže v komunikaci, že logicky vyplývá velká potřeba spolupráce a komunikace mezi školou a jeho rodinou, je pravidelná písemná i ústní komunikace často nezbytnou podmínkou ke zlepšení školních výsledků žáka. Spolupráce rodiny a školy se může zdárně navázat také např. pomocí klubu rodičů při školských zařízeních. Tyto kluby mohou být zaměřeny na konkrétní problematiku týkající se daného typu postižení dětí a žáků. Rodičovská sdružení mohou poskytovat různé impulzy pro efektivnější vzdělávání, pořádání kurzů pro rodiče a jejich děti pod vedením např. pedagogických pracovníků školy. Nezastupitelnou složkou jsou také volnočasové aktivity, na kterých se může podílet škola i rodina společně. Jsou nesporným přínosem k utužení komunikace a vzájemné spolupráce.

Důležitý postup, který je potřeba dodržet při přijetí žáka do školy:

- Pedagog se ve spolupráci s rodiči (případně pracovníky poradenského zařízení) seznámí s dokumentací žáka, jeho způsobem komunikace, dalšími specifickými potřebami.
- Pedagog s rodiči absolvuje prohlídku školy a třídy.
- Pedagog s ostatními žáky ve třídě proberou problematiku narušené komunikační schopnosti a specifik komunikace.
- Společné setkání rodičů, žáka a nových spolužáků ve třídě – v rámci této hodiny pedagog žáka ostatním představí.
- Společné setkání rodičů žáka a ostatních rodičů spolužáků ze třídy. Informování o navržených opatřeních a vysvětlení způsobu komunikace.
- Průběžná plnohodnotná oboustranná komunikace s rodiči žáka týkající se vztahů ve třídě, vhodnosti navržených opatření apod.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zájem o aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího a výchovného procesu.
- Stavět rodiče do role partnerů, a zvyšovat tak jejich sebeúctu.
- Navázání a dále průběžné udržování kontaktu a nabízení rozmanité formy spolupráce.

3

RIZIKA

- Osobnost pedagoga či psychologa „narazí“ na osobnost rodiče. Problém v komunikaci může být však mnohdy oboustranný.
- Škola nerespektuje úlohu rodičů.
- Není zachována důvěrnost, škola nemluví s rodiči o očekáváních, která vůči nim má.
- Škola nepodporuje více strategií (každá rodina je jedinečná, co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro druhou rodinu).
- Nezájem nebo jen minimální zájem rodiny o dítě.
- Setkání a konzultace nabízené školou v době, která rodině nevyhovuje, chybí zpětná vazba.
- Nedostatečná komunikace mezi rodinou a školou má negativní dopad na žáka nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale může docházet i ke stagnaci nebo zhoršení fatických funkcí.
- Nedostatek financí na kvalitní proškolení pedagogických pracovníků, zejména školních speciálních pedagogů, školních psychologů a výchovných poradců jakožto koordinátorů ostatních pedagogických pracovníků v komunikačních stylech, v důležitosti a závažnosti tématu intervence mezi školou a rodinou, v terapeutických technikách apod.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Dívenka s balbuties, žákyně první třídy ZŠ s emoční instabilitou, měla nejprve velké problémy se začleněním do kolektivu a zvládáním tempa třídy. Zpočátku docházelo k nedorozuměním mezi třídní učitelkou a dívkou, následně také matkou. Než paní učitelka pochopila a poznala příčiny dívčiny nespolupráce (holčička se vyhýbala z důvodu dysfluencí v mluvním projevu hlasitým odpovědím a hlasitému čtení, často odpovídala slovem „nevím“), docházelo u dívky k silným emočním výbuchům, nahlas plakala i ve vyučování. Jelikož je dívka velmi perfekcionistická a úzkostná, přenášela si tyto své frustrace také domů. Jakmile začala matka komunikovat s třídní učitelkou, společně rozklíčovaly příčiny dívčina chování. Do intervence bylo zapojeno také SPC logopedické, které stanovilo další postupy ve výchově a vzdělávání dívky. Holčička nyní pravidelně jednou týdně do SPC dochází a spolupráce školy a rodiny výrazně usnadnila vzdělávací proces nejen pro dívku, ale i pro ostatní spolužáky ve třídě, kteří rovněž trpěli častými výbuchy hněvu a lítosti ze strany spolužačky přímo během vyučování.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Jelikož spolupráce rodiny a školy je nesmírně důležitá pro každé dítě/žáka bez ohledu na to, jak závažný stupeň podpory jeho handicap vyžaduje, nerozděluje se do kategorie stupňů. Nutnost podpory se prolíná napříč celým výchovným a vzdělávacím procesem.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
2. MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

3.2 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže v některé jazykové rovině, případně narušená komunikační schopnost zasahuje do více jazykových rovin současně.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Při narušené komunikační schopnosti žáka je rozvoj jazykových kompetencí základem k jakémukoliv dalšímu vzdělávání.

Komunikační schopnost a narušená komunikační schopnost je pojímána v celé její šíři – nelze se zabývat jen **foneticko-fonologickou** (zvukovou) stránkou řeči. Takový pohled je velmi zúžený. Při sledování komunikační schopnosti jedince a jeho narušené komunikační schopnosti se hodnotí i další roviny jazykových projevů, tzn. rovina **lexikálně-sémantická** (zjednodušeně ji můžeme nazvat obsahovou), **morfologicko-syntaktická** (gramatická), ale také **pragmatická** (rovina sociálního uplatnění komunikační schopnosti, sociální aplikace).

Znalost výše uvedených jazykových rovin pomáhá pedagogům lépe se orientovat v šíři narušené komunikační schopnosti a také v záměru porozumět žákům s narušenou komunikační schopností, kteří selhávají nebo mohou selhávat ve školním výkonu.

Rozvoj jazykových kompetencí by měl být zařazen na ZŠ jako nepovinný předmět pro žáky s NKS. V MŠ i na ZŠ by tuto činnost měl provádět speciální pedagog logoped, a to buď jako interní, nebo externí pracovník.

Především u žáků s dysfázií se téměř vždy v různé míře a zastoupení setkáváme s těmito symptomy, které mají přesah do všech čtyř jazykových rovin:

- porucha fonetické a fonologické realizace hlásek;
- obtížné spojování slov do větných celků;
- porucha v řazení slabik;
- postižení fonematického sluchu;
- neschopnost udržet dějovou linii;
- obtížné rozeznávání klíčových slov k pochopení smyslu;
- porucha krátkodobé paměti;
- malá slovní zásoba;
- dyslexie, dyspraxie;
- nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi.

Vzhledem k tomu, že rozvoj jazykových kompetencí je u dětí s narušenou komunikační schopností zcela zásadní, rozpracovali jsme tuto kartu do **čtyř podkaret podle jazykových rovin**.

3

3.2.1 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V ROVINĚ LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má sníženou pasivní slovní zásobu.
- Žák má sníženou aktivní slovní zásobu.
- Žák má nedostatky v chápání významu slov.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

- V případě nedostatečně rozvinuté lexikálně-sémantické roviny jazyka je slovní zásoba malá a pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním slovníkem (žák více rozumí, než je schopen sám produkovat). Často tyto jevy můžeme sledovat u žáka s opožděným vývojem řeči či vývojovou dysfázií.
- Rozvoj této roviny jazyka provádí pedagog nejen v hodinách českého jazyka, ale napříč všemi vyučovacími předměty. Znalost významu slov a vět a pochopení obsahu sděleného se promítá do celého vyučovacího procesu.
- Provádět by jej měl každý učitel žáka s NKS vždy ve spolupráci s logopedem nebo pod jeho supervizí.

ČEMU POMÁHÁ

- Rozšíření aktivní slovní zásoby.
- Rozšíření pasivního slovníku.
- Pochopení významu mluveného projevu, čteného i psaného textu.
- Samostatné verbální produkci.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

U dětí a žáků s minimální slovní produkcí by měl pedagog začít vždy s nácvikem rozumění řeči a zaměřit se na nenásilnou podporu mluvního apetitu dítěte. Systematicky ve spolupráci s rodinou a logopedem rozšiřovat slovní zásobu, pracovat na pochopení významu sděleného.

V lexikálně-sémantické rovině se zaměřujeme na význam slov a vět – sledujeme sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách, složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích a v neposlední řadě i nadvětný význam.

Dále pak je potřeba zaměřit se na význam přenesený – ustálená slovní spojení, zvraty a metafory, přísloví a pořekadla.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvýšená příprava ze strany pedagoga a asistenta pedagoga.
- Pravidelná komunikace s logopedem dítěte.
- Pravidelný nácvik oslabených funkcí v lexikálně-sémantické rovině.

RIZIKA

- Nedostatek financí na mzdu třídního učitele, který by se věnoval žákovi např. po pracovní době v rámci reedukačního kroužku. V případě potřeby mzda na plat asistenta pedagoga.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Děvčátko s vývojovou dysfázií (2. třída ZŠ) mělo vedle problémů v českém jazyce také obtíže v matematice. Dívka velmi dobře zvládala numerické výpočty, ale nedokázala samostatně řešit slovní úlohy. Toto bylo pro ni velmi demotivující, protože jinak byla matematika její nejoblíbenější předmět. Navzdory tomu byla v pololetí hodnocena známkou 2. Třídní učitelka jí vždy zadání slovních úkolů zjednodušila – souvětí přeformulovala do jednoduchých slov a vět. Úkol pak dívce vždy ještě ústně vysvětlila. Dívka začala být úspěšná i v řešení slovních úloh a na konci roku byla hodnocena známkou 1.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Ve větší míře opakovat slovní baterii k danému tématu, procvičovat tvoření vět z předem daných slov, vést systematicky a důsledně žáka k používání významově správných slov.

Pod vedením logopeda nebo jeho supervizí u žáka nacvičovat: rozumění řeči pomocí stereotypů, které jsou vždy provázeny stejnými slovy, případně shodnými pohyby, rozvoj porozumění řeči (manipulace s předměty podle pokynů, výběr obrázků podle pokynů, vyčlenění ze skupiny, protiklady), chápání citově zabarvené věty (smutný, veselý atd.).

Při vlastním mluvním projevu by měl pedagog navázat na aktuální stupeň vývoje řeči, postupovat dle tzv. sémantických hnízd – tj. obohacovat slovní zásobu v rámci jednotlivých témat, která si žák právě potřebuje osvojit. Jednotlivá témata by na sebe měla navazovat, mluvu doprovázet pohybem, vybízet k mluvě rytmickými básničkami a písničkami, skládání jednoduchého děje podle obrázků, vyprávění podle obrázkového materiálu, u menších dětí pracovat s figurkami, loutkami apod., využívat obrázkový materiál s vhodnou tematikou – rodina, dětské časopisy a obrázkové knížky, rozvíjet mechanickou paměť pomocí říkadel a písniček, tvořit synonyma, antonyma, slova nadřazená a podřazená, zaměřit se na pohotovost výbavnosti pojmů.

V MŠ co nejvíce užívat obrázkových materiálů a názorných pomůcek.

STUPEŇ 2

V ZŠ poskytnout větší časovou dotaci na mluvní i písemný projev, upevňovat a opakovat nově naučená slova, vést systematicky a důsledně žáka k rozšiřování slovní zásoby, motivovat ke čtení knih, komentovat děj, pocity apod. Nutná je spolupráce s logopedem.

STUPEŇ 3

Zde je již nutné částečně modifikovat obsah učiva – užívat jednodušších slov a slovních spojení, připravovat pracovní listy, využívat kompenzační pomůcky. Nutnost systematického upevňování sémantických hnízd a jejich aplikace do mluveného i písemného projevu. Důležitá je soustavná spolupráce s logopedem a rodičem. V případě nutnosti je zapojen asistent pedagoga.

STUPEŇ 4

Viz bod 3.

STUPEŇ 5

V maximální možné míře využívat AAK – užití piktogramů, znaku do řeči atd. (děje se tak především u žáků se získanou afázií).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.

2. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
3. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

3

3

3.2.2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ ROVINĚ

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má drobné nebo výrazné obtíže s tvorbou vět a tvořením správného slovosledu.
- Žák se vyjadřuje s občasnými nebo četnými dysgramatismy.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Oslabení se v této oblasti projevuje především u žáků s opožděným vývojem řeči a dysfázií. Typickými symptomy, které se vyskytují v řeči u těchto žáků, jsou:

- převládání podstatných jmen nad ostatními slovními druhy;
- tvorba a užívání tvarů podstatných jmen chybně, záměna rodů, čísla, pádů;
- ostatní druhy slov přibírají do slovníku pomalu, dlouho chybují např. v užívání předložek a jejich vazbách ve větě;
- pokud žák tvoří věty, jsou jednoduché, často neúplné, s chybným slovosledem;
- se zvětšováním slovní zásoby se zvětšuje i počet dysgramatismů.

Rozvoj této roviny jazyka by se měl prolínat celým vyučovacím procesem, především pak v hodinách českého jazyka a literatury. Pedagog by měl rozvíjet tuto jazykovou rovinu vždy pod dohledem logopeda.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvládnutí správného uplatňování gramatických pravidel, gramatické správnosti slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V morfologicko-syntaktické rovině se zaměřujeme na:

- pochopení slovních druhů;
- určování rodu, čísla, pádu;
- časování a stupňování přídavných jmen a příslovcí;
- členění věty na syntagmata;
- strukturu podmětové části věty a strukturu přísudkové části věty;

- správný slovosled;
- tvorbu otázek a záporu;
- tvoření souřadného souvětí a podřadného souvětí.

Učitel MŠ a učitel ZŠ by se měli zaměřit cíleně na zlepšování kvality úrovně morfologicko-syntaktické roviny jazyka žáka. V případě potřeby by měli konzultovat rozvoj těchto schopností s logopedem a ostatními pedagogickými pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáka.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pravidelná komunikace s logopedem dítěte.
- Pravidelný nácvik oslabených funkcí v morfologicko-syntaktické rovině.

RIZIKA

- Finanční náročnost – větší potřeba kopírování, počítačové výukové programy, pracovní listy, nedostatek financí na mzdu třídního učitele, který by se věnoval žákovi po vyučování, např. v rámci reedukačního kroužku. V případě potřeby mzda na plat asistenta pedagoga.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Chlapec s vývojovou dysfázií navštěvoval 2. třídu ZŠ. Měl výrazné problémy s tvorbou vět, užíval četné dysgramatismy a vynechával ve větách především slovesa, která nahrazoval většinou citoslovci. Díky cílenému rozvoji oslabené oblasti pod vedením třídního učitele a asistenta pedagoga se verbální projev v morfologicko-syntaktické rovině výrazně zlepšil. Na konci 2. třídy již byl sám schopen sestavit větu z předem daných slov a samostatně ji i zapsat. Ve spontánním mluvním projevu dosud přetrvávají občasné dysgramatismy, aktivní slovník neodpovídá zcela věku, ale došlo ke znatelné kompenzaci chlapcových obtíží.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

3

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Ve větší míře opakovat větnou stavbu, procvičovat tvoření vět z předem daných slov, vést systematicky a důsledně žáka k pochopení a používání gramatických pravidel.

- Nácvik správného užívání rodu, čísla, pádu.
- Nácvik správného používání předložek, sloves a skloňování podstatných jmen.
- Tvoření jednotného a množného čísla.
- Postupné zapojení všech slovních druhů, prodlužovat délku vět a náročnost gramatických struktur.
- Tvoření vět z předem stanovených slov – náročnost stupňovat.

V MŠ i ZŠ se žákem začít vždy dle vývojové úrovně této roviny jazyka.

V ZŠ využívat pracovních listů s doplňováním správných gramatických tvarů. Důležitá je spolupráce s logopedem.

STUPEŇ 2

Poskytnutí větší časové dotace na mluvní i písemný projev, upevňovat a opakovat větnou stavbu, procvičovat tvoření vět z předem daných slov, vést žáka systematicky a důsledně k používání správného rodu, čísla a pádu podstatných jmen, slovesných časů a správného používání předložek. Spolupráce s logopedem je nezbytná.

STUPEŇ 3

Zde je již nutné částečně modifikovat obsah učiva – užívat jednodušších slov a slovních spojení, připravovat pracovní listy, využívat kompenzační pomůcky. Nutnost systematického upevňování gramatických pravidel a jejich aplikace do písemného projevu. Důležitá je soustavná spolupráce s logopedem a rodiči. Ve škole psaní tzv. řízených diktátů se zaměřením na daný jev. V případě nutnosti je zapojen asistent pedagoga.

STUPEŇ 4

Neaplikuje se, případné využití AAK – piktogramy, znak do řeči apod.

STUPEŇ 5

Neaplikuje se.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
2. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

3

3.2.3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V ROVINĚ PRAGMATICKÉ

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

3

- Žák nedokáže samostatně udržet kontakt s komunikačním partnerem.
- Žák je v důsledku své neschopnosti sociálně izolovaný.
- Žák může působit na okolí nevychovaně nebo může v okolí vyvolat dojem, že je hloupý.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

V případě nedostatečně rozvinuté pragmatické roviny jazyka je dítěti nebo žákovi často znemožněna běžná komunikace jako taková. Žák nezná způsob, jak navázat kontakt s druhým člověkem, má problémy s vyslovením základních komunikačních frází, jako je např. zeptat se na správný směr cesty, poděkovat za dobrý oběd, pozdravit, poprosit o potřebnou věc apod. Často tyto výše uvedené obtíže můžeme sledovat u žáka s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, balbuties, mutismem.

Rozvoj pragmatické roviny jazyka je tak velkým úkolem pro pedagogické pracovníky a měl by procházet celým vyučovacím procesem. Osvojení schopnosti užívat řeč k dosažení určitého záměru je nesmírně důležité nejen pro vzdělávání samotné, ale také pro navazování sociálních vztahů s vrstevníky.

ČEMU POMÁHÁ

- Rozšíření komunikačních dovedností za účelem dosažení komunikačního záměru.
- Zlepšení sociálních interakcí žáka.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V pragmatické rovině se zaměřujeme na:

- užití řeči v praxi;
- schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry – požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, schopnost vést rozhovor, spontánně vyprávět, oznámení informace, usměrňování sociálních interakcí;
- výměnu rolí mluvčího a posluchače;
- způsob udržování tématu rozhovoru;

- udržení verbální či písemné instrukce a její plnění;
- přiměřenost a vhodnost vyjádření v určité situaci v komunikaci mezi vrstevníky a v komunikaci s dospělými.

U dětí a žáků s oslabením v oblasti pragmatické roviny jazyka rozvíjíme komunikační schopnost nacvičováním konkrétních simulovaných situací za účelem dosáhnout komunikačního záměru (provést nákup v obchodě, zatelefonovat lékaři a objednat se na prohlídku, vyřídit sousedce vzkaz apod.).

3

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvýšená příprava ze strany pedagoga, případně asistenta pedagoga.
- Pravidelný nácvik oslabených funkcí v pragmatické rovině.

RIZIKA

- Větší potřeba kopírování, pracovní listy.
- Prostředky na mzdu třídního učitele, který by se věnoval žákovi po pracovní době v rámci reedukačního kroužku.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Chlapec ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí (doma se příliš nekomunikovalo) nastoupil po změně bydliště do 5. třídy ZŠ. Jelikož většinu času trávil doma u počítačových her a byl spíše introvertně laděný, nedokázal používat komunikaci za splněním určitého účelu. Osvícená paní učitelka si tohoto handicapu u chlapce všimla. Ostatním pedagogům chlapec připadal namyšlený a nevychovaný. Toto zdání mohlo chlapcovo chování oprávněně vyvolávat – vyhýbal se komunikačnímu kontaktu, nedokázal požádat o věci a sám si je potajmu bral apod. Pravým důvodem tohoto jednání však nebyl zlý úmysl, ale snaha vyhýbat se veškerým komunikačním kontaktům. Díky nové paní učitelce, která se u chlapce zaměřila na rozvoj pragmatické roviny jazyka, se postupně naučil reagovat správně a přiměřeně v různých situacích, a dosáhnout tak legitimní cestou toho, co potřebuje.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

3

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Vést žáka k verbálnímu projevu za účelem dosažení konkrétního cíle. Uvádět žáka cíleně do situací, kdy bude muset verbálně projevit své potřeby, myšlenky, přání a pocity. V rámci vyučovacího procesu provádět nácvik sociálních dovedností – formou her zaměřených na osobnostní rozvoj apod.

V MŠ i ZŠ podněcovat co nejvíce samostatný mluvní projev dítěte, zapojovat ho do dění ve třídě, např. formou hry žák pantomimicky znázorní situaci, kterou si vylosuje ze skupiny kartiček, poté situaci popíše slovně. Hraní sociálních rolí – divadlo, pohádkové příběhy, loutkové představení apod. Pragmatickou stránku řeči u malých dětí rozvíjíme neustálým komentováním děje a vedením dítěte ke spontánnímu vyjadřování.

STUPEŇ 2

Poskytnout větší časovou dotaci na mluvní i písemný projev, upevňovat a opakovat nově naučené fráze, procvičovat řešení různých situací, hraní rolí, využívat prvků dramaterapie apod.

STUPEŇ 3

Viz stupeň 2, nutnost systematického upevňování frazeologie a její aplikace do mluveného i písemného projevu. V případě potřeby na nácviku participuje logoped.

STUPEŇ 4

Viz stupeň 3.

STUPEŇ 5

Neaplikuje se.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
2. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

3.2.4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V ROVINĚ FONETICKO-FONOLOGICKÉ

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák vyslovuje jednu nebo současně více hlásek nesprávným způsobem.
- Žák projektuje nesprávnou výslovnost do písemného projevu.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Důležitým úkolem pedagoga je nebrat na lehkou váhu nesprávnou výslovnost žáka. Mnoho žáků se totiž díky nesprávné artikulaci potýká nejen s obtížemi v mluveném, ale také v psaném projevu, kde se objevuje tendence psát písmena způsobem korespondujícím s výslovností dané hlásky. Přibývá žáků s tzv. specifickým logopedickým nálezem. Jedná se o soubor oslabení v artikulační obratnosti, sykavkových asimilací, specifických asimilací a oslabení jazykového citu, který je podkladem pro vznik specifických poruch učení, zejména dysortografii. Doprovázejí jej zpravidla i problémy se sluchovým vnímáním (oblast sluchové analýzy, syntézy a fonematického sluchu).

Opoždění se v této oblasti projevuje u žáků s prodlouženou fyziologickou dyslálií, dyslálií jako takovou, ale také u žáků s opožděným vývojem řeči, jelikož tato rovina dozrává nejpozději i u intaktní populace. Může dlouho přetrvávat neschopnost rozeznávat fonologické opozice, zejména znělost – neznělost. V důsledku výše uvedeného lze výslovnost u těžších případů opožděného vývoje řeči korigovat většinou až v mladším školním věku.

Na reedukaci nesprávné výslovnosti se pedagog může podílet jen ve spolupráci s logopedem – provádí upevňování již navozených hlásek a jejich fixaci i automatizací do mluveného a písemného projevu. Samotné vyvozování hlásky musí provádět vždy jen logoped.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvládnutí správné artikulace hlásek podle české fonetické normy a jejich správné rozlišování – sluchová diferenciace.
- Správné výslovnosti nejen hlásek izolovaných, ale také výslovnosti v rámci celého systému hlásek (fonologie).
- Správnému osvojení českého jazyka, jeho mluvené, ale i psané podoby.

3

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog se vždy ve spolupráci s logopedem zaměřuje na:
- výslovnost jednotlivých hlásek a na schopnost tyto hlásky spojovat do koartikulačních celků, které tvoří slovo – větu (cílem je, aby i ve slovech byla hláska správně vyslovena a věta byla srozumitelná pro naslouchajícího);
- fonematickou diferenciaci hlásek.

Nutná je vždy spolupráce pedagoga s rodičem a zajištění logopedické péče, nejlépe školním logopedem. Proškolení pedagogičtí pracovníci – zejména logopedičtí preventisté – mohou provádět logopedickou prevenci vždy jen pod dohledem a supervizí logopeda.

Zejména v 1. třídě ZŠ při osvojování hlásek a písmen a nácviku čtení, ať už analyticko-syntetickou či genetickou metodou, je potřeba, aby pedagog dbal na správné sluchové rozlišování problémových hlásek (zejména ty, které žák ještě nemá správně zvládnuté po fonetické stránce), a nedocházelo tak k záměnám zejména při jejich psaní. Je důležité, aby se pedagog u těchto žáků co nejintenzivněji zaměřil na akceleraci rozvoje hláskové analýzy a syntézy a fonematického sluchu.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvýšená příprava ze strany učitele a asistenta pedagoga.
- Pravidelná komunikace s logopedem dítěte.
- Pravidelný nácvik v oblasti rozvoje sluchového vnímání a správné výslovnosti hlásek.

RIZIKA

- Nedostatek financí k zakoupení počítačových výukových programů a dalších pomůcek.
- Prostředky na finanční ohodnocení třídního učitele, který by se věnoval žákovi po pracovní době, např. v rámci reedukačního kroužku.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Dívka měla ve výuce českého jazyka obtíže s rozlišováním znělých a neznělých hlásek a tvrdých a měkkých slabik. Díky soustavné práci asistenta pedagoga a třídního učitele, který pro ni připravoval hry zaměřené na rozvoj fonematického sluchu a hláskové analýzy a syntézy (předkládání obrázků, které se liší jedním fonémem, předříkávání slov ve dvojicích za účelem diferenciace souhlasnosti nebo rozdílnosti, hra na ozvěnu, vybírání obrázků podle zadané počáteční hlásky, doplňování hlásek do nedokončeného slova, slovní fotbal apod.), se děvčátko mohlo po tříměsíční systematické práci na rozvoji oslabených funkcí zapojit do frontální výuky čtení a psaní, jelikož diferenciaci hlásek bezpečně zvládlo.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Ve větší míře opakovat cvičení na rozvoj sluchového vnímání, používat obrázky, metodický materiál, vizualizovat hlásky, upevňovat diferenciaci hlásek formou her – pexeso s obrázky lišícími se jedním fonémem apod.

V MŠ a na 1. stupni ZŠ provádět skupinovou logopedickou prevenci pod vedením logopeda nebo logopedického asistenta zaměřenou na předcházení nesprávné výslovnosti – dechová, fonační cvičení a artikulační cvičení.

STUPEŇ 2

Poskytnout větší časovou dotaci na pochopení rozdílnosti hlásek a vypracování úkolu. Zapojit maximální využití multisenzoriálního přístupu zejména při nácviku nových hlásek a písmen. Systematicky rozvíjet fonematický sluch. V psaném projevu zohledňovat chyby z důvodu nesprávné výslovnosti, psát řízené diktáty. Využívat mnemotechnické pomůcky – např. plastické modely písmen, počítačové programy apod.

Nutná spolupráce pedagoga a logopedického preventisty s logopedem. Pravidelnou reedukaci hlásek v maximální možné míře podpořit také v domácím prostředí, do nácviku oslabených funkcí plně zapojit rodiče.

STUPEŇ 3

Nutnost systematického upevňování správné výslovnosti hlásek a jejich aplikace do čteného i psaného projevu. Důležitá je soustavná spolupráce pedagogických pracovníků a logopedických preventistů s logopedem a s rodiči. Zaměřit se na rozvoj fonematického sluchu. V ZŠ je vhodné psaní tzv. řízených diktátů se zaměřením na daný jev, který se z nesprávného mluveného projevu promítá do grafické podoby jazyka.

STUPEŇ 4

Neaplikuje se.

STUPEŇ 5

Neaplikuje se.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
2. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
3. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

3.3 INTERVENČNÍ TECHNIKY

Jana Brozdová, Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují deficity, oslabení, nezralost nejen v komunikační schopnosti, ale i v dalších oblastech, které souvisejí s NKS nebo jsou nezávislé na narušení komunikační schopnosti (motorické deficity, deficity v percepcích – sluchové vnímání, zrakové vnímání, koordinace činností; poruchy pozornosti, kombinované vady).
- Žák má komunikační zábrany, úzkostné projevy, je emočně labilní.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o různé techniky, stimulační programy, které doprovázejí, doplňují běžné intervence nebo navazují na intervence, které jsou žákovi poskytovány. Jsou důležité pro realizaci komplexní péče o žáka. Tyto intervenční techniky může provádět samotný pedagog, který má doplňující vzdělání v těchto programech a terapiích, nebo externí pracovníci, pedagog pak koordinuje týmovou spolupráci.

Mezi nejčastěji využívané terapie patřící do intervenčních technik v oblasti speciální pedagogiky řadíme tzv. expresivní metody, které jsou součástí psychoterapie. Nejoblíbenějšími expresivními metodami uplatňovanými v rámci vyučovacího procesu nebo mimoškolních aktivit jsou dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie. Tyto terapie v MŠ či ZŠ by měl vždy vykonávat proškolený pedagog, psycholog nebo speciální pedagog za aktivní spoluúčasti rodičů.

Je možno využívat řadu rozdílných technik a programů dle individuálních potřeb žáka, z tohoto důvodu jsou tyto techniky rozpracovány do dvou podkaret.

3

3.3.2 EXPRESIVNÍ TECHNIKY

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má komunikační zábrany, nedokáže vyjádřit své pocity a myšlenky verbálními prostředky.
- Žák má v různé míře problémy se začleněním do kolektivu vrstevníků.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Expresivní terapie mají vliv na další vzdělávání a osobnostní růst žáka. Zejména u žáků s balbuties, vývojovou dysfázií a mutismem jsou expresivní metody vhodným terapeutickým prostředkem.

Expresivní terapie ve školských zařízeních provádějí především školní speciální pedagog, školní psycholog, případně externí psycholog, metodik prevence nebo výchovný poradce.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvyšování kvality sociální interakce a interpersonální inteligence.
- Zlepšování úrovně verbálního i nonverbálního projevu.
- Získání schopnosti uvolnit se.
- Zvládnutí kontroly svých emocí.
- Změně nekonstruktivního chování.
- Rozšíření repertoáru rolí pro život.
- Rozvoji představivosti a koncentrace.
- Posílení sebedůvěry, sebeúcty.
- Zvyšování intrapersonální inteligence.
- Získání schopnosti poznat a přijmout svoje limity.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Např. v oblasti **dramaterapie** je komunikace rozvíjena a posilována pomocí mimických cvičení, hraní rolí, práce s textem, vyprávění příběhů, pantomimy, pohybu apod. Prostřednictvím dramaterapie se u žáků rozvíjejí specifické schopnosti, mezi které patří zrakový kontakt, uvědomování si vlastního těla v prostoru, vyjadřování pocitů mimikou

tváře, pozornost a koncentrace, verbální vyjadřování, sociální interakce, sebedůvěra, flexibilita a schopnost řešit problémy.

V oblasti **arteterapie** pak mohou žáci ztvárnit, co chtějí, uvolnit ze sebe dojmy a pocity, které nedokážou verbalizovat. Žáci, kteří mají obtíže s verbálním projevem, dokážou vyjádřit mnohé věci jen pomocí kresby či malby. Arteterapie je skvělým prostředkem k vyjádření v podstatě čehokoliv jinak než prostřednictvím slov. Kresba je mimo jiné významný diagnostický prostředek, který dokáže u žáků velmi dobře odhalit nesrovnalosti s normálním vývojem.

Muzikoterapie napomáhá k zlepšení plynulosti mluvního projevu především u žáků s balbuties. Prvky nácviku správné rytmizace, intonace, práce s dechem a hlasovým aparátem mohou být zařazeny do muzikoterapeutických her či skupin. Hudba je sama o sobě komunikací, proto umožňuje oslovení a porozumění i tam, kde je narušena komunikační schopnost. Pomáhá jednak poslech hudby (tzv. receptivní muzikoterapie) a jednak aktivní provozování hudby (může sloužit např. jako emoční ventil).

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvolení správného postupu při terapii – je zřejmé, že práce s dospělými a dětskými klienty se liší.
- Vytvoření podmínek pro kvalitní proškolení pedagogických pracovníků, zejména školních speciálních pedagogů, školních psychologů a výchovných poradců jakožto terapeutů působících ve školských zařízeních.

RIZIKA

- Nesprávný odhad situace způsobený nerozpoznáním pravé příčiny neobvyklého chování, myšlení a prožívání, které je závislé právě na konkrétním vývojovém období dítěte.
- Specifické dětské komunikační signály, které musí terapeut interpretovat jak v kontextu zjištěného stavu vývoje, tak také v kontextu zjištěné situace.
- Dítě by nemělo cítit z terapeuta strach, proto je důležitá neustálá přítomnost lásky a bezpečí.
- Děti obvykle nehledají problémy samy v sobě, ale ve svém okolí.
- Děti mohou brát terapeuta jako spojence rodičů.
- Nedostatek prostředků na mzdu pracovníků a jejich soustavné vzdělávání zaměřené na tuto oblast.
- Nedostatek metodických materiálů, odborné literatury, pomůcek – výtvarné potřeby apod.
- Nedostatečné technické vybavení, chybění vhodných pomůcek.
- Nevhodná učebna a málo volného prostoru.
- Problémy s reakcemi okolí na hlasitost her (zvláště u muzikoterapie).

3

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Studie 1: *Dívenka s elektivním mutismem, žákyně 2. třídy, odmítala už téměř rok hovořit s učitelkou a ostatními spolužáky. Komunikace byla omezena vždy jen na domácí prostředí. Dívka se byla ochotna do skupinové činnosti zapojit pouze při arteterapeutických sezeních, která probíhala jednou týdně s celým třídním kolektivem pod vedením zkušeného arteterapeuta. Díky kresbě, malbě a ostatním výtvarným technikám se podařilo nahlédnout do vnitřního prožívání holčičky. Po půl roce systematické a intenzivní práce a navázání kvalitního terapeutického vztahu s vedoucím skupiny začala dívenka postupně verbálně komunikovat. Terapeut, který zacházel velmi opatrně s informacemi, které od dívky získal, tak postupně pomohl i ostatním kolegům přiblížit se k ní. Projevy elektivního mutismu tak byly postupně eliminovány.*

Studie 2: *Chlapec žák 5. třídy, který se díky projevům balbuties velmi nesnadno vyjadřoval a především se komunikaci s ostatními spolužáky vyhýbal, byl zapojen do dramaterapeutického kroužku. Terapeut nejprve s ohledem na žáky s narušenou komunikační schopností používal především nonverbální dramaterapeutické techniky. Citlivé vedení skupiny postupně navozovalo atmosféru důvěry. Pomocí sociálních her se i tento chlapec začal postupně spontánně zapojovat také verbálně. V rámci této komunity se u něj zmírnily nejen projevy logofobie, ale dokonce se znatelně zlepšila fluence jeho mluvního projevu.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Zařazovat do vyučovacího procesu expresivní metody, které poskytují prostor ke zlepšení vyjadřovacích schopností, mimo jiné jsou také zpestřením výuky a utužují dětský kolektiv. U dětí v MŠ pracovat především formou hry, často využívat nonverbální techniky, u starších žáků pak postupně zapojovat verbální prostředky. Zapojit pomocí expresivních metod co nejvíce nejen žáka s narušenou komunikační schopností, ale pokud možno celou skupinu, pracovat se vzájemnými interakcemi v rámci třídního kolektivu.

STUPEŇ 2

Aplikace expresivních technik může usnadnit vzdělávací a výchovný proces žáka. Je vhodné vytvořit terapeutickou skupinu mimo vyučování, která se bude pravidelně scházet pod vedením zkušeného arteterapeuta, dramaterapeuta či muzikoterapeuta.

STUPEŇ 3

Žák má takové obtíže v komunikaci, že logicky vyvstává velká potřeba využívání všech možných prostředků, včetně expresivních technik, aby se jeho komunikační schopnost zlepšila. Pokud nefunguje práce pomocí expresivních technik ve skupině, je vhodné pokusit se žákovi těmito prostředky věnovat individuálně.

STUPEŇ 4

Využití expresivních technik je nezbytnou podmínkou, pokud nefunguje běžný způsob komunikace mezi žákem, pedagogem a ostatními spolužáky.

STUPEŇ 5

Viz bod 4.

3

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.
2. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
3. MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 288-2.
4. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-557-1.
5. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
6. ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-033-X.

3

3.3.3 ZOOTERAPIE A STIMULAČNÍ TECHNIKY

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují deficity, oslabení, nezralost nejen v komunikační schopnosti, ale i v dalších oblastech, které souvisejí s NKS nebo jsou nezávislé na narušení komunikační schopnosti (motorické deficity, deficity v percepcích – sluchové vnímání, zrakové vnímání, koordinace činností, poruchy pozornosti, kombinované vady).
- U žáka se projevuje sociální oslabení, úzkostné projevy, emoční labilita.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o terapie, stimulační programy, které pomáhají při vzdělávání, kdy jiné postupy či terapie nejsou dostačující, nebo o terapie, které doplňují celkovou rehabilitaci žáka. Tyto terapie může provádět samotný pedagog, který má doplňující vzdělání v těchto programech, terapiích, nebo externí pracovníci, často i rodiče, pedagog koordinuje týmovou spolupráci. Zajišťuje prostorové a časové podmínky pro realizaci terapie. U žáků s NKS se osvědčily jako velmi vhodné některé stimulační programy, které kombinují rozvoj komunikace, pohybových dovedností, koordinace, sluchového a zrakového vnímání a zlepšení pozornosti.

Lze využít nejen stimulační programy, ale i specifická cvičení jako **jóga a tai-chi pro děti**, která podporují koncentraci, správné držení těla a zejména jsou výborným cvičením pro nácvik správného a prohloubeného dýchání.

Programy:

- **Metoda dobrého startu –** všestranný program pro rozvoj psychomotoriky zároveň se sférou emocionálně-motivační a sociální, přispívá také k rozvoji řeči. Je využíván u dětí předškolního a mladšího školního věku, slouží jako vstupní etapa čtení a psaní, reedukace při potížích s osvojováním čtení a psaní, prevence poruch učení. Posiluje jazykové kompetence a komunikativní dovednosti, rozvíjí vnímání, grafomotoriku, pravolevou a prostorovou orientaci, tělesné schéma, zrakové vnímání, propojuje píseň, pohyb a grafický vzor.
- **Kurz grafomotoriky „Nebojte se psaní" podle Y. Heyrovské –** jedná se o ucelený komplex grafomotorických cvičení. Děti se učí správnému držení psacího náčiní, procvičují si jemnou a hrubou motoriku, trénují paměť. Nejvhodnější je pro předškoláky a pro děti s odkladem školní docházky.

- **Elkonin** – trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – rozvoj fonematického sluchu – uvědomování si hláskové struktury jazyka a schopnost vědomé manipulace s těmito hláskami. K tomuto účelu využívá metodika na rozdíl od jiných technik tzv. mentální modelování prostřednictvím **grafických žetonů a názorných schémat**, což je pro žáky, kteří sluchovou cestou nezvládají určování, rozlišování slabik, hlásek, zásadní.
- **Kupoz** – program pro rozvoj pozornosti je určen pro děti s ADHD, ale i děti s pomalejším psychomotorickým tempem, neurotickými potížemi, poruchami učení.
- **Kumot** – program zaměřený na procvičování a rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností, vhodný pro děti s ADHD, pro děti nesmělé, sociálně či motoricky neobratné nebo s jinými obtížemi.
- **Kuprev** – primárně preventivní individuální program, používán jak plošně, tak úspěšně i u dětí s dysfázií, autismem, ADHD a jinými obtížemi.
- **Maxík** – stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, zaměřený na nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj dílčí funkcí (sluchové a zrakové vnímání, prostorové vnímání, intermodalita a serialita), rozvoj grafomotorických dovedností, posílení koncentrace pozornosti.
- **Hypo** – program ke stimulaci percepčně-kognitivních funkcí a posílení pozornosti u dětí předškolního a mladšího školního věku, k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně-kognitivních funkcí.
- **Edu-kineziologie** – metoda vycházející z kineziologie, psychologie učení, vědeckého výzkumu mozku a čínského učení o meridiánech je zaměřená na poruchy učení, lehké mozkové dysfunkce, trému, problémy s koncentrací, hyperaktivitou. Edu-kinestetická cvičení zlepšují soustředěnost, souvislé vyjadřování, učení, myšlení a vnímání, uvolňují napětí, odbourávají nadbytečnou energii, upravují úhlednost psaní, vylepšují motorické dovednosti a pohyb.

Terapie:

- **Canisterapie** – terapie za pomoci psů, dělí se na **aktivity za pomoci psa**, při nichž se prostřednictvím **přir**ozeného kontaktu člověka a psa zaměřuje na zlepšení kvality života klienta a obecnou aktivizaci, **terapii za pomoci psa**, která je cíleným kontaktem, kde nasměrování a úkoly určuje odborník (fyzioterapeut, psycholog, speciální pedagog apod.), a canisterapie se tak stává podpůrnou metodou celkové rehabilitace klienta, a **vzdělávání za pomoci psů**, při němž pedagogové využívají pozitivní vliv psů na žáky se specifickými potřebami nebo jako součást zážitkové výuky. Canisterapie rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, podněcuje verbální i neverbální komunikaci, rozvíjí orientaci v prostoru a čase, pomáhá při nácviku koncentrace a paměti, rozvíjí sociální cítění, poznávání a složku citovou, působí v rovině rozvoje motoriky s atributem rehabilitační práce, v polohování a v relaxaci, tam, kde je to třeba, psi podněcují ke hře a k pohybu, psi mají velký vliv na psychiku a přispívají k duševní rovnováze a motivaci.
- **Hiporehabilitace** je nadřazeným a zastřešujícím názvem pro všechny aktivity a terapie v oblastech, kde se setkává kůň a člověk se zdravotním postižením. Dělí se

na **hypoterapii**, léčebnou metodu působící na klienta prostřednictvím pohybových impulzů vznikajících při koňské chůzi, dále **psychoterapii pomocí koní**, která patří mezi integrativní směry psychoterapie a k terapii pacientů/klientů využívá specifickou triádu terapeut–kůň–klient. Léčba je založena na působení psychologickými prostředky s využitím specifických vlastností koně jako koterapeuta v psychoterapeutickém procesu k ovlivnění duševních poruch a duševních onemocnění.

Další součástí hiporehabilitace jsou **aktivity s využitím koní**. Jejich cílem je působit v oblasti pedagogiky a sociálních služeb. Využívá se přitom motivačního a sociálněaktivizačního působení zvířat na člověka. Jednou z oblastí je též rozvoj a nácvik komunikace.

Součástí hiporehabilitace je i parajezdectví.

Specifickou oblastí, která se u nás teprve rozvíjí, je spojení **logopedie s hiporehabilitací**, kdy se využívá pro rozvoj řeči všech jejích metod a terapií.

- **Snoezelen** je místnost na podporu smyslového vnímání. Jedná se o specificky vytvořené prostředí pro účely senzorické stimulace, relaxace a prožití osobní zkušenosti. Původním záměrem byla orientace na lidi s hlubším mentálním či kombinovaným postižením, a to pro využití volného času, pro stimulaci a rozvoj smyslových receptorů skrze své vlastní prožitky a zkušenosti. V dnešní době se již snoezelen využívá jak u dětí s postižením, tak u intaktních dětí. Práce ve snoezelenu musí být jasná, smysluplná, musí mít svůj řád a cíl.
- **Videotrénink interakcí** slouží jako pomoc a podpora učitele i žáka pro rozvoj jeho dovedností a schopností v komunikaci a interakci s druhými lidmi. Motivuje k efektivnímu rozvoji dovedností a schopností v komunikaci a interakci. Slouží jako podpora rozvíjení dobrých mezilidských vztahů. Tato metoda je akreditována MŠMT.

ČEMU POMÁHÁ

- Získávání dovedností, vědomostí jinými metodami, formami, způsoby, podpora při celkové rehabilitaci.
- Rozvoj komunikace. Rozvoj pohybových dovedností.
- Rozvoj sociálních dovedností.
- Relaxace, pozitivní vliv na psychiku, emoční prožívání.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Doplňkové hodiny se speciálními pedagogy, terapeuty. Zařazení intervence přímo do vyučování vyučujícím pedagogem.

RIZIKA

- Organizační zajištění.

- Nutnost absolvování kurzů pedagogy k získání oprávnění pracovat se stimulačními programy.
- Vybudování snoezelenu je nákladná záležitost.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Chlapec s vývojovou dysfázií individuálně integrovaný v 1. třídě základní školy, ve které se vyučuje čtení genetickou metodou. Vzhledem k nevyzrálosti a deficitům ve fonematickém sluchu, verbální paměti, artikulační neobratnosti (při velmi dobrých rozumových schopnostech) měl chlapec i přes velkou snahu, podporu školy i rodiny potíže s nácvikem čtení touto metodou. V rámci logopedické intervence v SPC byl s chlapcem prováděn nácvik fonematického sluchu dle Elkonina. Za pomoci grafických schémat a žetonů byl brzy schopen lépe provádět syntézu hlásek do slov, což umožnilo číst i delší a složitější slova, která předtím nezvládal.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Kategorie se nerozděluje do stupňů podpory, jedná se o doporučené intervence, které zajišťuje škola svému žákovi samostatně nebo s metodickou podporou poradenského zařízení.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Metoda dobrého startu – http://www.dyscentrum.org/vzdelavani/.
2. http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6783/MALOVANE-PISNICKY.html/.
3. http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/1.Predskolni_vzdelavani/METODA_DOBR%C3%89HO_STARTU_–_uk%C3%A1zka_z_prvn%C3%AD_lekce.
4. http://www.antee.cz/3zszdar/file.php?nid=7328&oid=2861011.
5. Programy Kupoz, Kuprev, Kumot – http://www.kuprog.cz/.
6. Maxík – http://www.mujmaxik.snadno.eu/.
7. Hypo – http://www.dyscentrum.org/education/.
8. Edu-kineziologie – http://edu-k.7x.cz/.
9. Pomocné tlapky – Canisterapie – http://www.canisterapie.cz/cz/.
10. Česká hiporehabilitační společnost – http://www.hiporehabilitace-cr.com/http://www.os-svitani.cz/rozdeleni-hiporehabilitace.php.

11. Snoezelen – http://www.snoezelen-koncept.cz/.
12. http://www.muzikohrani.cz/2009/09/snoezelen-multismyslova-relaxacni-mistnost/.
13. http://www.jogadeti.eu/.
14. http://www.cadj.cz/.
15. http://www.taichiprodeti.cz/.

3

3.4 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má mezery ve zvládání učiva vzhledem k nedostatkům vzniklým na základě jeho narušené komunikační schopnosti.
- Žák z důvodu dlouhodobé absence nezvládá navázat na vyučovací tempo třídy.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Intervencí nad rámec běžné výuky rozumíme speciálněpedagogickou podporu, kterou pedagogové věnují žákům nad rámec běžného vyučování. Při vzdělávání žáků se mohou během vyučování objevit překážky, které žákovi nedovolí plnit všechny úkoly ve společném tempu s ostatními spolužáky. Problémy nemusí být natolik závažné, že by byla nutná úprava vzdělávacích podmínek, ale k jejich odstranění je potřeba více dalšího vysvětlení, opakování, procvičování učiva, poskytnutí delší časové dotace.

Snaha vzdělávat žáka v rámci školy mimo vyučování by tedy měla vést k docvičování učiva, které žák nezvládl v přímém vyučovacím procesu. Toto opatření také napomáhá zmírňovat dopady dlouhodobé absence žáka v edukaci. Je zaměřeno mimo jiné na rozvoj komunikačních a obecně sociálních dovedností, kterými žák není vybaven (jsou v rozporu s jeho fyzickým věkem a ontogenetickým vývojem) a které nemusí být obsahem vzdělávacích programů.

ČEMU POMÁHÁ

- Osvojení probírané látky, její fixaci a propojování do souvislostí s ostatními jevy.
- Odstranění nebo alespoň zmírnění nedostatků, které během vyučování zpomalují tempo žáka.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Zvláště u žáků s vývojovou dysfázií a opožděným vývojem řeči je důležité soustavné ústní, ale i písemné opakování dosud probraného učiva zejména v českém jazyce – zvyšuje se tak rozsah slovní zásoby, trénuje se morfologicko-syntaktická rovina jazyka a v neposlední řadě také foneticko-fonologická a pragmatická rovina. Tito žáci mají často oslabenou grafickou stránku jazyka – dodatečný rozbor čteného a psané ho textu jim napomáhá pochopit a zapamatovat si probírané učivo.

3

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Systematické a pravidelné docvičování oslabených oblastí, ve kterých žák potřebuje podpořit.
- Motivace žáka k soustavné přípravě na vyučování také v domácím prostředí.

RIZIKA

- Žák může být po vyučování již unaven, pokud doučování probíhá ráno, nemusí být ochoten dříve vstávat, komplikace mohou být např. s dopravou do školy apod.
- Žák doučování považuje spíše „za trest".
- Ostatní spolužáci se mohou žákovi posmívat, že zůstává „po škole".
- Pedagogický pracovník nemá časový prostor pro doučování.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žákyně 3. třídy s přetrvávajícími nedostatky v oblasti receptivní i expresivní složky řeči se začala potýkat s nárůstem učiva, v českém jazyce šlo zejména o vyjmenovaná slova. Pro tuto snaživou dívenku bylo velmi nesnadné smířit se s tím, že si není schopna zapamatovat soubor vyjmenovaných slov, zatímco ostatní spolužáci se zvládnutím této látky většinou problém neměli. Třídní učitelka se holčičce věnovala dvakrát týdně po vyučování, kdy pomocí tabulek a počítačového programu zaměřeného na právě probíraný jev spolu fixovaly již probrané učivo. Dívenka se naučila pomocí těchto pomůcek pracovat a dokázala se sama orientovat ve vyjmenovaných slovech.

CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Podpůrné opatření nemusí být vždy potřeba aplikovat, žák si zvládne látku osvojit při systematické a důsledné domácí přípravě, pokud je k tomu veden. Žák si zvládá zapamatovat probírané učivo s dopomocí pedagogického pracovníka po vyučování. Během vyučování je vhodné zařazovat časté opakování nově naučených jevů, cíleně upozorňovat na další souvislosti právě probíraného učiva s jinými dosud získanými informacemi.

STUPEŇ 2

Žák může občasně selhávat při pochopení informace, při jejím zpracování. Často se nedokáže jasně vyjádřit. Potřebuje větší časovou dotaci na pochopení a vypracování úkolu. Školní doučování (ať už skupinové, nebo individuální) žákovi velmi prospívá, pokud je prováděno systematicky a je podpořeno každodenní domácí přípravou.

STUPEŇ 3

Žák může pravidelně selhávat při pochopení informace, při jejím zpracování. Většinou se nedokáže jasně vyjádřit. Potřebuje větší časovou dotaci na vypracování úkolu, vedení pedagoga mu napomáhá pochopit slovní instrukce. Školní doučování žákovi velmi prospívá, pokud je prováděno systematicky. Důležité je podpořit zapamatování probírané látky každodenní domácí přípravou. Zde je již nutné i při školním doučování částečně modifikovat obsah učiva, připravovat pracovní listy, využívat kompenzační pomůcky. Jako vhodná se jeví práce ve dvojici či ve skupině, efektivní je zařazovat zážitkové učení. Někdy je třeba doučování naopak individualizovat.

STUPEŇ 4

Viz stupeň 3 a za podpory asistenta pedagoga.

STUPEŇ 5

Dítě pracuje většinou individuálně, často pod vedením asistenta pedagoga. Při vysvětlování již probraného učiva většinou není možné postupovat skupinově. Individuální práce převládá. Využívají se kompenzační pomůcky, pracovní listy, učivo je zjednodušeno a modifikováno.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

3.5 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Jana Brozdová, Blanka Housarová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatky ve výslovnosti a slovní zásobě.
- Žák má obtíže v prostorové, pravolevé a časové orientaci nebo ve sluchové a zrakové percepci.
- Žák má obtíže v grafomotorice, jemné a hrubé motorice.
- Žák má obtíže v koncentraci pozornosti.
- Žák má oslabení v myšlenkových operacích.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Rozvoj specifických dovedností, které pomáhají žákům s NKS zmírnit oslabení (reedukace) nebo toto oslabení nahradit jinými zachovalými funkcemi (kompenzace), je nesmírně důležitý pro celkový další rozvoj kognitivních funkcí. Reedukací oslabených funkcí a zároveň kompenzací určitého deficitu funkcemi, které jsou v běžné normě, je možné jejich průběžné posilování a následné rozvíjení. Nácvik těchto specifických dovedností by měl procházet celým vyučovacím procesem. Zaměřit se na ně může více učitel nebo speciální pedagog v reedukačním kroužku, který zpravidla probíhá po vyučování, nebo při individuální práci se žákem po vyučování.

ČEMU POMÁHÁ

- Stimulaci sluchového vnímání.
- Rozvoji zrakového vnímání.
- Rozvoji grafomotoriky, jemné a hrubé motoriky.
- Rozvoji vnímání prostorové, časové a pravolevé orientace.
- Stimulaci motoriky mluvidel.
- Rozvoji slovní zásoby.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Žáci s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, dysartrií, verbální dyspraxií, artikulační neobratností mají často obtíže v oblasti sluchového a zrakového vnímání, prostorové,

pravolevé a časové orientaci, v oblasti jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky a oromotoriky. Z těchto důvodů jsou cílovou skupinou, která vyžaduje systematický a pravidelný rozvoj oslabených funkcí a zároveň využití kompenzačních metod, které napomáhají jejich nedostatky překonávat. Stimulaci specifických dovedností provádíme aplikací speciálního programu (např. Hláskář – na rozvoj fonemického uvědomování) nebo postupnými kroky, které kopírují fyziologický vývoj. Stimulace dílčích specifických dovedností musí být v souladu s celkovým terapeutickým plánem žáka. Docházka do školského zařízení (MŠ, ZŠ) umožňuje každodenní trénink po krátkých časových úsecích.

3

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Znalost fyziologického vývoje v jednotlivých specifických dovednostech.
- Provázanost a posloupnost jednotlivých kroků.

RIZIKA

- Žák si může příliš zvyknout na používání kompenzačních pomůcek a může stagnovat rozvíjení a reedukace oslabené funkce.
- Žák se může potýkat s horšími podmínkami ke koncentraci pozornosti – ve třídě probíhá frontální výuka, a on sám pracuje jinou metodou než zbytek třídy.
- Zvýšená dlouhodobá podpora ze strany učitele a asistenta pedagoga.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Dívenka při výuce v prvouce měla obtíže s pochopením pojmů z rodinných vztahů – švagrová, švagr, neteř, synovec, prateta, prastrýc, snacha, zeť. Poté, co jí asistent pedagoga podrobně rozkreslil rodokmen její vlastní rodiny s doprovodným vysvětlujícím textem, podařilo se jí pochopit vztahové rodinné vazby i u ostatních žáků.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Obecně platí, že v každém stupni podpory je veden zvýšený monitoring dané dílčí oblasti o její úrovni, tempu rozvoje. Akcent v této oblasti je orientován zejména na předškolní věk a mladší školní věk (s důrazem na školní začátečníky). Intenzita stimulace je úměrná deficitu v dané oblasti. Pokud existují pro danou specifickou dovednost programy,

je nutné znát základní parametry programu, aby učitel věděl, v čem podporuje daného žáka. Je neefektivní z programů vybírat jen části a očekávat, že žáka posunou stejně jako absolvování celého programu.

STUPEŇ 1

Zvýšený dohled pedagoga nad žáky, nad úrovní sledované specifické dovednosti, nad tempem jejího rozvoje.

MŠ: Učitel zařazuje v průběhu aktivity podporující rozvoj specifických dovedností. Může zakomponovat stimulační programy jako preventivní přístup k ostatním žákům, zařazuje individuální formu stimulace v době, kdy to organizační režim umožňuje (překrývání učitelů, ranní doba – kdy je málo dětí). Velkou pozornost cílené (a intenzivní) stimulaci věnují učitelé u žáků s odkladem školní docházky. Intenzivní působení s sebou přinášejí sice častá (nejlépe každodenní, týdenní) trénování, ale nesmí dojít k v přetížení žáka v dané oblasti.

ZŠ: Učitel sleduje tempo rozvoje žáků. V případě potřeby začleňuje do hodin aktivity a hry rozvíjející sledovanou specifickou dovednost. Aktivity začleňuje do hodin výtvarné výchovy, tělesné výchovy (motorika), HV (rytmus, sluchová percepce), do hodin českého jazyka. Toto opatření se vztahuje zejména na učitele elementaristy, učitele v přípravných třídách.

STUPEŇ 2

MŠ: Využití speciálních programů, pokud je učitel proškolen. Vytváření malých skupin žáků pro trénování dané specifické dovednosti užitím stimulačního programu nebo pracovních listů. Podpůrné opatření může být časově ohraničené, pokud žák profituje z péče a minimalizuje nebo odstraní své potíže.

ZŠ: Žák může být začleněn do speciálního programu. Učitel pomáhá s transferem dovednosti do školního výkonu (integrovat dílčí dovednost do celku). Žák může dočasně využívat opory v symbolech pro užití dovednosti.

STUPEŇ 3

MŠ: Žák vyžaduje individuální stimulaci v rozsahu doporučeném z poradenského pracoviště. Učitel cíleně, etapově podporuje rozvoj oslabené dovednosti, vede evidenci tempa rozvoje.

ZŠ: Žák využívá speciálních programů (počítačových, pracovních listů, skupinových) na rozvoj oslabených specifických dovedností. Stimulace je spojena s navýšenou časovou dotací. Učitel podporuje transfer do školního procesu. Pomáhá žákovi dočasnými opatřeními (schématy, tabulkami, trojhranným programem aj.).

STUPEŇ 4

MŠ: Rozvoj specifických dovedností je obvykle zaznamenán v individuálním vzdělávacím plánu. Učitel postupuje podle tempa dítěte a zaznamenává pokroky. Dle typu NKS je přítomen asistent pedagoga, který potom individuálně podporuje rozvoj daných dovedností.

ZŠ: U žáka rozvíjíme kromě specifických dovedností již i kompenzaci (v případě obtíží v grafomotorice a dyspraxii se ve 3. třídě snažíme o takové psaní, které nevyčerpává, není křečovité, je čitelné pro autora a okolí).

STUPEŇ 5

MŠ i ZŠ: Rozvoj specifických dovedností je veden dle IVP, často ho realizuje asistent pedagoga. U žáků ZŠ kromě rozvoje řešíme již také kompenzaci.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník 1. díl (pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu).* Praha: SPN, 1988.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
3. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího procesu k vyučovací hodině.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
4. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
5. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
6. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
7. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
8. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
9. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-115.
10. KREJČOVÁ, L. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ.* Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

3.5.1 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

Jana Brozdová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatky v oblasti sluchového vnímání.
- Žák má nedostatky v oblasti zrakového vnímání.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Sluchová percepce

Sluchové vnímání patří mezi speciální schopnosti, které mohou ovlivňovat celkový výkon v určité oblasti, např. ve školní práci. Rozvoj sluchového vnímání je stimulován každodenní zkušeností. Sluchové vnímání závisí na dobrém zvládnutí jazyka, je ovlivňováno ***úrovní slovní zásoby***. Předpokladem je dosažení potřebné úrovně poznávacích procesů, systematického vnímání, schopnosti naslouchat řečovému projevu. Je závislé i na kvalitě pozornosti. Úkolem pedagoga je zaměřit se u žáka na cílený a pokud možno co nejčastější rozvoj oslabených funkcí v oblasti fonematického sluchu, hláskové analýzy a syntézy, sluchové paměti a vnímání a reprodukci rytmu.

Zraková percepce

Zraková percepce spočívá ve schopnosti rozeznávat vizuální podněty, rozlišovat a interpretovat je na základě asociací s dřívějšími zkušenostmi. Jedná se o dynamický proces (pozorování, sledování a zpracování pozorovaného, pochopení). Schopnosti týkající se zrakového vnímání významně ovlivňují správné získávání informací, a jsou tak nezbytné pro celkové vzdělávání žáka. Pedagog by se proto měl zaměřit na rozvoj oslabených funkcí v oblasti vnímání barev, diferenciace figury a pozadí, zrakového rozlišování, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti a očních pohybů na řádku.

ČEMU POMÁHÁ

- Fonematickému sluchu.
- Hláskové a slabikové analýze a syntéze.
- Sluchové paměti.
- Vnímání a reprodukce rytmu.
- Vnímání barev.
- Diferenciaci figury a pozadí.
- Zrakovému rozlišování.
- Zrakové analýze a syntéze.

- Zrakové paměti.
- Očním pohybům.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Rozvoj fonematického sluchu a hláskové analýzy a syntézy je nezbytnou součástí stimulace sluchového rozvoje. Pokud se fonematický sluch a fonologické uvědomování cíleně netrénuje, promítají se tyto nedostatky do nesprávné výslovnosti a následně také do písemného projevu žáka.

Jako příklad kompenzace v oblasti nedokončeného sluchového vnímání může být využití jiného smyslu – hmatu, kdy si dítě při reedukaci správné výslovnosti hlásek znělých odhmatá na krku vibrace. Dalším příkladem nácviku sluchového vnímání je doplňování tvrdých a měkkých slabik do pracovních listů, kde jsou ostatní slova a hlásky již předtištěny, žák se tudíž nemusí soustředit na psaní celého textu. Kompenzací je tedy zrakové vnímání – žák vidí všechna ostatní písmena znázorněna na papíře, zaměřuje se tedy pouze na doplnění dané hlásky.

Sluchovou analýzu a syntézu by měl pedagog nacvičovat pravidelným zařazováním her – např. hrajeme si na robota, který mluví přerývaně po hláskách, atd. Sluchovou paměť rozvíjí rovněž hravou formou – např. žáci sedí v kroužku, jeden vymyslí slovo, každý další k němu přidá jiné slovo, vznikne příběh.

Nácvik rytmického vnímání a reprodukci rytmu pedagog provádí rytmizací říkadel, písniček. Výborná pomůcka je bzučák, který slouží k nácviku a opakování rytmických sestav. V českém jazyce se dá velmi snadno využít k nácviku kvantity vokálů.

Oslabení zrakového vnímání v předškolním období se projevuje např. tím, že dítě má obtíže s vyhledáváním rozdílů, podobné předměty považuje za shodné, nedokáže skládat puzzle, složitější skládanky – obtížně doplňuje jednotlivé části, nedokáže pracovat podle návodu, návod často ani nevyhledává. Pravidelným tréninkem, u předškolních dětí především zábavnou formou při vyplňování např. pracovních listů v časopisech, se tyto oslabené funkce postupně rozvíjejí.

Oslabení zrakového vnímání ve školním období se projevuje např. záměnami písmen a číslic lišících se v detailech (M, N, K, H, 3, 9, 4, 7), záměnami operačních znaků v matematice, záměnami písmen a číslic lišících se polohou (B, D, P, 6, 9), zrcadlením zejména velkých tiskacích písmen, záměnami ostatních grafických znaků. Z výše uvedených důvodů je potřeba poskytnout větší časovou dotaci osvojování písmen, jejich zapamatování, nacvičovat správnou techniku čtení s porozuměním.

Obtíže ve zrakové percepci se promítají také do řešení aritmetických úkolů a vypracovávání geometrických zadání. V neposlední řadě má oslabení v zrakové percepci vliv na výsledky také v naukových předmětech (práce s mapou apod.).

Pro rozvoj sluchové i zrakové percepce existuje na trhu spousta počítačových programů, jejichž přiměřené využití je vhodnou formou oživení nácviku těchto oslabených funkcí.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvýšená příprava ze strany učitele a asistenta pedagoga.
- Zohledňovat žáka v hodnocení školních výsledků.
- Brát v potaz komplexní dopad oslabení ve sluchové i zrakové percepci, který se prolíná napříč celým vyučováním.

3

RIZIKA

- Žák si může příliš zvyknout na používání kompenzačních pomůcek (např. podpora oslabeného zrakového vnímání pomocí různých karet, zvýrazněné písmo atd.), a pokud je v nové situaci, může být zaskočen.
- Žák nemá zajištěné vhodné podmínky např. pro rozvoj sluchové a zrakové percepce (nedostatek pomůcek, nedostatečné osvětlení, hluk ve třídě apod.).

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Studie 1: *Chlapec, který nastoupil do 1. třídy ZŠ, měl obtíže v oblasti fonematického sluchu. Pravidelně docházel k logopedovi a dle jeho instrukcí (komunikace přes rodiče) postupovala třídní učitelka při reedukaci znělých a neznělých hlásek a tvrdých a měkkých slabik. Dítě se pomocí obrázků na kartičkách, kde byla připsána také hláska, např. „had syčí, mašinka dělá šššš", za doprovodu zvuku učilo fixovat správný zvuk, který příslušel k dané hlásce. Chlapec si rovněž pomáhal hmatem – přikládáním ruky na svůj krk i krk paní učitelky se naučil rozpoznávat znělé hlásky. Stejně tak při nácviku měkkých a tvrdých slabik chlapci pomáhaly kompenzační činnosti: jednak využití zraku, kdy věděl, že při výslovnosti hlásek T, D, N má být hrot jazyka za horními zuby a u Ť, Ď, Ň za dolními zuby, a také využití hmatu, kdy při vyslovení a napsání tvrdé slabiky zmáčkl tvrdou kostku a při měkké slabice plyšáka.*
Studie 2: *Dívka s vývojovou dysfázií, žákyně 2. třídy, měla obtíže v porozumění novým slovům, a to převážně abstraktním a nezvyklým. Tato nová a obtížná slova nebyla schopna správně přečíst a vyslovit, natož si je zapamatovat a následně vybavit a zařadit do příslušné kategorie. Proto bylo potřeba v maximální možné míře využívat názorných a mnemotechnických pomůcek, umožnit dívce nahlédnout např. do obrázkového slovníku pro dysfatiky nebo souboru karet pro rozšiřování slovní zásoby. Důležitou pomůckou pro dívku je barevné odlišení či zvýraznění textu. Velkým problémem je pro ni také čtení v mapách, nesprávně se orientuje na ploše papíru, důležité jsou zvýrazněné podpůrné orientační body. Dobrým pomocníkem pro dívku je také rytmizace a vytleskávání slov a slovních spojení. V některých případech stačí pomůcku slovně připomenout a dívenka si učivo vybaví.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Žák spolupracuje s třídním učitelem v rámci reedukačního kroužku, případně se školním speciálním pedagogem po vyučování. Sluchová nebo zraková percepce je rozvíjena rovněž v rámci celého vyučovacího procesu skupinovou formou, v případě potřeby žák dostává úkoly na rozvoj oslabených funkcí navíc, např. k procvičování v domácím prostředí.

V MŠ rozvíjíme sluchovou a zrakovou percepci při skupinových činnostech, pokud toto není dostačující, vhodný je pravidelný krátký nácvik s dítětem individuálně.

STUPEŇ 2

Opožděný nebo oslabený vývoj sluchové anebo zrakové percepce žákovi znesnadňuje zvládat především látku českého jazyka. Je potřeba při výuce zapojit multisenzoriální přístup, žáka reedukovat během vyučování, je vhodné používat jiný výukový materiál (doplňovací cvičení, kratší texty se zvýrazněným písmem apod.) – případně v rámci reedukačního kroužku. Vhodné je využívat kompenzačních metod a pomůcek.

V MŠ je vhodná úzká spolupráce s rodiči, je třeba vyloučit sluchovou a zrakovou vadu, systematický nácvik je nutný také v domácím prostředí. Důležitá je spolupráce s logopedem.

STUPEŇ 3

Žák s NKS může selhávat při nedostatečné aplikaci reedukačních a kompenzačních činností. Je potřeba při výuce zapojit multisenzoriální přístup, žáka reedukovat v dostatečné míře během vyučování, případně v rámci reedukačního kroužku. Využívat kompenzačních metod a pomůcek. Zde je již nutné částečně modifikovat obsah učiva, připravovat pracovní listy, využít částečně asistenta pedagoga, pokud je potřeba. Především u žáků se senzorickým typem vývojové dysfázie je potřeba systematicky rozvíjet sluchovou percepci a brát zřetel na dopady oslabené funkce často i ve zrakovém vnímání, např. při zvládání látky v českém jazyce, ale i v ostatních předmětech.

V MŠ v případě rozsáhlejšího oslabení sluchové a zrakové percepce a sníženého porozumění verbálnímu projevu je vhodná spolupráce s asistentem pedagoga, který cíleně a systematicky s dítětem provádí rozvoj potřebných funkcí.

3

STUPEŇ 4

Žák pracuje dle svých možností s ostatními spolužáky, vyhovují mu opatření stejná jako u stupně 3. V případě, že je ve třídě asistent pedagoga, může pracovat pod jeho vedením.

STUPEŇ 5

Dítě pracuje většinou individuálně, často pod vedením asistenta pedagoga. Platí stejná opatření jako u stupňů 3 a 4. Využívají se kompenzační pomůcky, pracovní listy, učivo je zjednodušeno na základní.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem. Čteme se skřítkem Alfrédem.* Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Orientace v prostoru a v čase. Kdy to bylo, kde se stalo, medvídě již nebloudilo*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0078-7.
3. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
4. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-886-9.
5. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
6. EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 3*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
7. KUBŮ, L. *Číst a psát se naučím!* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-114-4.
8. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
9. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie.* Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
10. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky II.* Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.
11. MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky III.* Brno: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-52-8.
12. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-115.
13. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 1998.
14. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
15. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
16. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

17. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
18. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.

3

3.5.2 PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má limity v kvalitě myšlení.
- Limitovaná kvalita myšlení se projevuje izolovaností informací.
- Žák nedokáže postihnout základní problém.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Myšlení je proces zpracovávání a využívání informací. Rozvoj myšlení je velmi propojen s rozvojem řeči, proto u dětí a žáků s NKS často v průběhu vzdělávání musí učitel posilovat a trénovat myšlenkové operace. **Myšlenkové operace** pracují s bezprostředními vjemy, zásobami představ i pojmy, mají tedy obsahy: názorné, verbální, symbolické i behaviorální. **Popis** (deskripce) je východiskem **analýzy** (rozbor odrážené reality na dílčí prvky), **srovnávání** (porovnávání kvalit vydělených prvků), **syntézy** (spojování analyzovaných prvků v celky), **klasifikace** (posouzení z jistého hlediska), **třídění** (rozdělení do tříd se společnými znaky), **zobecnění** (vytváření tříd se společnými znaky), **abstrakce** (vytváření nenázorných kategorií na základě podstatných souvislostí), **soudu** (vyjádření vztahu mezi pojmy), **hypotézy** (předpokládaný vztah), **úsudku** (nový soud z jiných soudů na jedinečné i abstraktní úrovni), **analogie** (přenos odhalených souvislostí do jiné, vnitřní strukturou podobné oblasti), **indukce** (odvozování obecně platných zákonů z dílčích pozorování), **dedukce** (aplikace odvozených zákonů v konkrétní praxi).

ČEMU POMÁHÁ

- Flexibilitě myšlení.
- Kvalitě myšlení.
- Organizovanosti rozhodování.
- Zmenšení impulzivity.
- Předcházet vzdávání se před započetím práce.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Zavádí se užitím speciálního stimulačního programu FIE. Do procesu vzdělávání se zavádí užíváním např. kritického myšlení, kognitivního přístupu ke vzdělávání. Při učebních činnostech vede učitel žáka k postřehování podstatných souvislostí a vztahů, podporuje ho

při zvažování všech možných vztahů a souvislostí. Vlastním vzorem a nácvikem posiluje logičnost myšlení tím, že učí žáka formulovat problém, dodržovat postupy. Postupnými kroky trénuje kritičnost myšlení, osvojuje si zvyk podrobovat vlastní i jiné názory konstruktivní kritice.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vyvozování souvislostí.
- Aktivní účast žáka.

RIZIKA

- Nedostatek času.
- Komorbidita s dalšími deficity (zejména pozornosti).
- Tlak na mechanické a rutinní znalosti.
- Rutinní postupy.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Ve všech stupních využíváme programu instrumentálního obohacování. V běžném procesu vzdělávání využíváme metody zprostředkovaného učení.

STUPEŇ 1

MŠ: Trénujeme základní myšlenkové operace se zaměřením na identifikaci problémů a porovnávání (stejné/podobné a jiné). Již v tomto věku vytváříme kroky k metakognici – uvědomování si svých myšlenkových kroků, plánování postupu a rozhodování. Jednotlivé kroky co nejpřesněji pojmenováváme, abychom žákovi zprostředkovali odpovídající pojmy. V aktivní formě „navádíme“ dítě postupnými kroky, aby samo došlo k řešení. V tomto věku dítě vyžaduje mnoho různých variant ověření, aby docházelo ke generalizaci.

ZŠ: Kladením vhodných otázek učitel provádí žáka procesem řešení. Pro snazší přehlednost a zapamatovatelnost může učitel pomoci symbolickým označením jednotlivých kroků. Učitel zaměřuje pozornost na informace, které jsou uvedeny, na informace, které žák zná, jaké opory může využít k řešení, jakým způsobem může kontrolovat své řešení, jak pozná, že úkol vyřešil.

Popis situace/úkolu (identifikace problému) – učitel se ptá, co je úkolem, kolik toho má udělat, kde si zjistí, co má dělat.

Porovnávání – učitelé žáka od nejútlejšího věku učí porovnávat dva předměty, jevy, situace, úkoly, problém. Žák se učí hledat stejné/společné s předcházejícím a pak teprve to odlišné.

Analýza, syntéza – žák se trénuje ve vyhledávání částí celku (např. části boty) a obráceně z určitých částí vytvořit celek. Tato schopnost učí žáka vidět úkol v celistvosti, ale také zaznamenat detaily daného problému.

Klasifikace, třídění, zobecňování – se žákem trénujeme, do jakých skupin můžeme dělit a členit předložený materiál. Žák trénuje formulování kritérií, podle nichž skupiny může vytvořit, trénuje pojmenování a označení skupin.

Serialita – se žákem trénujeme řazení, pravidla řazení. Řazení využíváme při plánování postupu, pro uvědomění si návaznosti jednotlivých kroků řešení problému. Využíváme situací, ve kterých se dítě nacházelo (obědy, obouvání, volby hry aj.).

Úsudky, analogie, indukce, dedukce – od předškolního věku se žák učí z dílčích závěrů formulovat obecné, z pravidel odvozovat konkrétní.

STUPEŇ 2

MŠ i ZŠ v pozvolnějším tempu, s akcentem na větné vyjádření.

STUPEŇ 3

MŠ i ZŠ v pozvolnějším tempu, s akcentem na pojmosloví, správné označení jednoslovné či krátké věty.

STUPEŇ 4

MŠ i ZŠ pozvolné tempo, trénink a rozvoj základních myšlenkových operací (syntéza, analýza).

STUPEŇ 5

MŠ i ZŠ pozvolné tempo, výrazný nácvik pojmenování kroků, činnosti, velký objem zprostředkování k pochopení a identifikaci úkolu. Výrazný prostor pro verbalizaci jak v aktivní formě, tak v oblasti porozumění.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
2. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti.* Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.

3.5.3 TRÉNINK PAMĚTI

Blanka Housarová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má deficity ve vybavování.
- Žák má oslabení krátkodobé paměti.
- Žák má oslabení sluchové paměti.
- Žák nereaguje na některé formy podpory/nápovědy (např. první písmeno, slabika).
- Žák rychle zapomíná.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pamětí se rozumí schopnost organismu aktuálně přijímat, uchovávat a znovu si vybavovat osvojené obsahy duševního dění; zahrnuje každý duševní proces, na který je možné se soustředit, je tedy (stejně jako pozornost) funkcí nespecifickou. Paměť je uspořádána *modulárně*, tedy v odlišných a vzájemně spolupracujících oddílech (modulech). **Krátkodobá paměť** např. zajišťuje uchovávání informací do deseti sekund (paměť senzorická jen setiny, ikonická 1–3 sekundy, pracovní paměť až několik hodin). Vedle toho **dlouhodobá paměť** sice není tak živá a detailní, zato uchovává informace týdny až celý život. V dlouhodobé paměti byla diferencována jak věcná **deklarativní složka**, zahrnující faktické údaje, obsahující tedy informace *sémantického* (logicky uspořádané znalosti) a *epizodického* charakteru (názorné obsahy úzce vázané na emoce), tak **složka procedurální**, obsahující pouze strategie a postupy.

Jednotlivé fáze paměti: **vštěpování** (fixace), **podržení** (retence) a třídění informací do různých struktur (registrace) a **vybavování** (reprodukce), popř. znovupoznání (rekognice) – představují nejen specifické děje, ale mohou vykazovat u jedince i odlišné kvality.

Intervence pomáhá zkvalitnění a rozvoji paměťových mechanismů, které následně ovlivňují vzdělávání dětí a žáků. U žáků s NKS se vyskytuje oslabení např. ve vybraných oblastech paměti, což se učitelé opakováním a zejména trénováním snaží zlepšit. Při výuce učitel opakovaně poskytuje významné a důležité informace, vede děti a žáky k ukládání a spojování informací, učí je technikám vzpomínání.

ČEMU POMÁHÁ

- Posílení různých druhů paměti.
- Posílení fází paměti.
- Nácviku technik vybavování.
- Nácviku technik uložení.

3

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Posilování paměti realizujeme pravidelným cvičením zaměřeným na různé druhy paměti či na různé fáze paměťového procesu. U žáků a dětí s NKS se zaměřujeme na sluchovou paměť, na krátkodobou paměť a na výbavnost. Posilování paměťových mechanismů realizujeme jako součást stimulace. Do trénování paměti zapojujeme rodinu, aby stimulace byla intenzivnější. Kromě vlastní stimulace paměti při výuce učíme žáky tzv. mnemotechnickým postupům, technikám vybavení informací.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vyvozování souvislostí.
- Aktivní účast žáka.
- Upevňování paměťových mechanismů.

RIZIKA

- Zaměření na jeden druh paměti či fáze.
- Využívání mnemotechnických pomůcek bez propojení.
- Složité postupy zapamatování.
- Zatěžování velkým objemem informací.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Ve všech stupních se z celého spektra druhů paměti zaměřujeme především na tzv. sluchovou paměť.

STUPEŇ 1

Častým opakováním se snažíme rozvinout zejména sluchovou paměť. V tomto stupni minimálně využíváme jiných cest, např. vizualizace.

MŠ: Trénujeme mechanickou paměť. Využíváme různé druhy nápovědy (fonetickou, sémantickou, logickou), aby si žák přivykl různým formám nápovědy. Specificky v hrách trénujeme zrakovou paměť (co se změnilo), sluchovou paměť (přijela tetička z Číny), hmatovou paměť (co jsem ti dal do ruky) aj.

ZŠ: Stále ještě posilujeme mechanickou paměť. Pro výuku začínáme využívat jiné kanály (zrakové, hmatové), různé druhy nápovědy (fonetickou, sémantickou, logickou), učíme žáky mnemotechnickým postupům. Mluvíme ve skupině o tom, co nám pomáhá k zapamatování, vytváříme strategie. U starších dětí vytváříme asociace pro zapamatování potřebných informací.

STUPEŇ 2

MŠ: Využíváme pracovní listy pro přímou stimulaci, častější zařazování aktivit na trénink paměti, cílenou stimulaci některých druhů či fází paměti, dílčí návodné otázky ve výuce pro vybavování, opakování využíváme pro krátkodobý druh paměti.

ZŠ: Vyčlenění prostoru pro trénink paměti, cílená stimulace některých druhů či fází paměti, dílčí návodné otázky ve výuce pro vybavování, uplatňujeme častější opakování informací pro krátkodobý druh paměti, vhodné je využívání mnemotechnických pomůcek.

STUPEŇ 3

MŠ i ZŠ: Uplatňuje se dlouhodobá, systematická stimulace vícero druhů paměti, při výchovně-vzdělávacím procesu je nutná podpora ve formě symbolů, gest, nápověd.

STUPEŇ 4

MŠ i ZŠ: Uplatňují se návodné otázky pro vybavování, posilování krátkodobé paměti opakováním pokynů, využívání symbolů a značek pro vybavování. V této úrovni zařazujeme prvky kompenzace pro oslabenou paměť.

STUPEŇ 5

MŠ i ZŠ: Dlouhodobé posilování mechanické paměti, krátkodobé paměti, opora o zrakovou paměť, využívání symbolů pro vybavení informací, kompenzace deficitů v paměti.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
2. REZKOVÁ, T. *Cvičíme paměť.* Praha: PPPP, 2010.
3. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.
4. SUCHÁ, J. *Cvičení paměti pro každý věk.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-438-0.

3.5.4 TRÉNINK KONCENTRACE POZORNOSTI

Blanka Housarová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je zbrklý.
- Žák je impulzivní v rozhodování.
- Žák je rychle unavitelný.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pozornost představuje aktuální výběrovou (selektivní) orientaci na určitý výsek podnětů senzorického pole či vnitřního duševního dění. Jako nespecifický duševní proces je součástí všech duševních procesů od vnímání a myšlení přes prožívání až po chtění. Schopnost zaměřit pozornost na významově nejdůležitější (relevantní) figuru a odlišit ji od relativně méně podstatného (irelevantního) pozadí je nezbytná jak pro aktuálně přiměřené chápání smyslu situace, tak z hlediska adekvátního reagování.

ČEMU POMÁHÁ

- Intenzitě (síla koncentrace), která vyplývá ze subjektivní významnosti a je pozorovatelná popudovým impulzem k odvrácení pozornosti, pomáhá minimalizovat únavu.
- Stabilitě (délka soustředění), která závisí vedle dispozic i na motivaci, složitosti a poutavosti podnětů.
- Rozsahu (kapacita), tj. množství podnětů zachytitelných v jednorázovém aktu pozornosti (za 0,07 s lze postřehnout maximálně 6–8 prvků, nejsou-li uspořádány pravidelně).
- Kolísání (oscilace), tj. individuální dynamika střídání objektů pozornosti.
- Dokončení práce.
- Eliminaci výkyvů a odklonů od práce.
- Posílení dokončení práce.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pro zvyšování pozornosti je možné využívat speciální stimulační programy (HYPO, KUPOZ, FIE). Vlastní užívání a posilování pozornosti v rámci výchovně-vzdělávacího procesu provádí učitel jednak úkoly na pozornost (nejčastěji pracovními listy, cílenými hrami) a jednak svým chováním – nejčastěji řečovým: oslovením, pobídnutím, komentováním,

připomenutím „chvilky“ do dokončení, poukázáním na malý zbývající kousek práce aj. Třetím krokem k posílení pozornosti je vytváření prostoru (místa), ve kterém bude minimum rušivých podnětů (vizuálních, zvukových či jiných), nebo je vedena práce k eliminaci rušivých podnětů. Individuálně je nutné přistupovat k využívání pracovních sešitů (či jiných pomůcek), kde je potřebné volit přehledné uspořádání a menší počet úkolů na stránce.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Orientace na práci.
- Aktivní účast žáka.
- Předcházení poklesu pozornosti (změnou činnosti, možností pohybu, verbalizací aj.).

RIZIKA

- Stupeň poruchy pozornosti.
- Komorbidita s dalšími obtížemi (obtíže v orientaci).
- Požadavek na sezení v klidu, pracuje-li dítě.
- Umístění školy/třídy směrem k rušné pozemní komunikaci, křižovatce.
- Vysoký počet žáků ve třídě.
- Některé formy aktivit (kooperace, práce ve skupinách).

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Chlapec s dysfázií často nenosil úkoly, protože si je zapomínal označit/napsat. Učitel začal posilovat intenzitu pozornosti před pokynem o domácím úkolu. Oslovil chlapce, zeptal se, o čem bude mluvit, když jde o práci na doma. Chlapec se trénoval na významnost situace. Po nějaké době učitelka angličtiny spontánně zaregistrovala, že chlapec je aktivní v označování a zapisování domácích úkolů.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Podpora v oblasti pozornosti by měla reflektovat časovou osu (kromě dalších faktorů). To, co je dostačující pro první vyučovací hodinu, nemusí platit pro čtvrtou vyučovací

3

hodinu. To, co je nutné v září, by nemělo být již potřebné např. v dubnu. Každý učitel by měl mít informace o případné medikaci či změně medikace žáka.

STUPEŇ 1

Pro podporu využíváme vnějších opatření (prostorové uspořádání – žáka posadíme vedle klidného dítěte, v blízkosti pedagoga atd.), možnou eliminací vedlejších (rušivých) podnětů – odstraněním nepotřebných předmětů z lavice/místa žáka, chováním učitele. V chování učitele je důležité předcházení poklesu pozornosti pečlivým pozorováním dítěte (být o zlomek sekundy před žákem) a nabídnout mu změnu činnosti, pomoci dokončit mu úkol aj.

MŠ: Umístění dítěte blízko pedagoga, verbální komentování, podpora fázování, možnosti pohybu, vymezený prostor dítěte, odstraňování rušivých elementů.

ZŠ: Podpora verbální, posilování pomocí her, skupinové formy stimulačních programů, minimalizace rušivých momentů – usazení vedle klidného dítěte. Žákovi pomáháme v délce soustředění – taktilně (dotykem), ukázáním, verbálně – společným prohovořením.

STUPEŇ 2

Zařazování krátkodobých chvilek nácviku pozornosti. Prodlužování pozornosti, zvládání nácviku ruchu školního prostředí. Využíváme stimulační programy dle věkové kategorie (HYPO, KUPOZ, FIE).

MŠ i ZŠ: Společné komentování, kolik je splněno, co konkrétně ještě žák musí udělat. Učitel před zahájením činnosti srozumitelně informuje o tom, co se bude dít (přečteme si, popovídáme si o přečteném, nakreslíme, prohovoříme).

STUPEŇ 3

MŠ i ZŠ rovnoměrné zastoupení individuální a společné práce. Na určité okamžiky využitelnost AP nebo jiné osoby. Nutnost systematické stimulace prostřednictvím programu. Společné části výuky prokládat relaxačními chvilkami.

STUPEŇ 4

Začíná převažovat individuální forma práce. Nutno využívat časové linie v průběhu dne a v druhé polovině poskytovat větší míru podpory než po ránu. Lze řešit zkrácenou docházkou do školy (např. předměty výtvarná výchova, hudební výchova realizuje žák doma s rodiči).

STUPEŇ 5

Vedení a práce se žákem pomocí a s podporou asistenta pedagoga, což umožňuje většinou individuální formu práce.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. Žáci *potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
2. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
3. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, K.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti*. PPPP, 2010.
4. PORTMANNOVÁ; SCHNEIDEROVÁ. *Hry zaměřené na zvýšení pozornosti a uvolnění*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-85282-67-4.
5. NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-896-8.
6. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu.* Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-426-7.
7. NOVÁK, T. *Proč jsi stále tak neklidný?* Šlapanice: Era, 2003. ISBN 978-80-247-4226-7.

3

3.5.8 EXEKUTIVNÍ FUNKCE

Blanka Housarová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má deficity v myšlenkových operacích.
- Žák má oslabení krátkodobé paměti.
- Žák má oslabení sluchové paměti.
- Žák nereaguje na některé formy podpory/nápovědy (např. první písmeno, slabika).
- Žák má problémy s plánováním postupů.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Kognitivní funkce jsou nezbytné k vykonání jakéhokoli úkolu, jednoduchého i složitého, a patří k nim všechny myšlenkové procesy, které nám umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se neustále se měnícím podmínkám prostředí. Je to například paměť, koncentrace, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení a porozumění informacím. Dále sem zahrnujeme exekutivní funkce – schopnost řešit problémy, plánovat a organizovat, náhled a úsudek. Kognitivní systém může být rozdělen do několika oblastí, které se však prolínají a v podstatě jedna bez druhé nemůže správně fungovat:

- Paměť.
- Pozornost a koncentrace.
- Rychlost zpracování informací.
- Exekutivní funkce – plánování, organizování, řešení problémů, emocionální seberegulace.
- Vyjadřovací schopnosti a porozumění řeči.
- Prostorová orientace a vnímání.

Prostorová orientace umožňuje přirozené, bezproblémové fungování jedince ve vymezeném prostoru. Časová orientace je nejen znalost hodin, ročních období, dat, ale také časové posloupnosti, porozumění časovým údajům. Obě dovednosti pomáhají porozumět jak pojmům v matematice či v geometrii, ale také v zeměpise, dějepise, fyzice nebo pracovní činnosti či tělesné výchově.

ČEMU POMÁHÁ

- Zpracování informací a porozumění informacím.
- Respektování a dodržování pravidel.
- Ukládání, zpracování a vyvolávání informací z pracovní paměti.

- Orientaci v budově, třídě, v tělocvičně.
- Orientaci v textu.
- Orientaci v určování času.
- Porozumění časové posloupnosti.
- Vnímání délky časových úseků.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Samostatnou intervencí žáka (např. FIE) či transferem kognitivního přístupu do výuky. Kognitivní přístup vyžaduje rozhovor učitele se žákem o tom, co je jeho úkolem, jaké má možnosti postupu, co mu pomůže řešit problém, jaké znalosti mu pomohou, jak může kontrolovat práci.

Vnímání a porozumění prostorové orientaci u žáků s NKS zavádíme v předškolním věku. Vždy začínáme pasivní formou, tj. porozuměním, potom pokračujeme aktivní formou, tj. pojmenováním. Ve vnímání času začínáme vždy časovými úseky, které mají dlouhou dobu trvání, např. roční období. Velkou pozornost věnujeme vzájemným vztahům mezi jednotlivými jednotkami (roční období – měsíce, týden – dny v týdnu).

Plánování postupu posilujeme uvědoměním si jednotlivých kroků, informací potřebných k jednotlivým krokům, možností kontroly (průběžné, výsledné). Plánování postupu trénujeme tzv. metakognicí – uvědoměním si toho, jak plánuji a volím řešení problému.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vyvozování souvislostí.
- Aktivní účast žáka.
- Upevňování slovního vyjádření jednotlivých kroků.

RIZIKA

- Učitel setrvává u mechanických (stereotypních) forem otázek.
- Nevyhledává souvislosti a nevede žáka k uvědomění si souvislostí a vztahů mezi informacemi.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

3

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Podpůrné opatření zajišťujeme využitím programu instrumentálního obohacování. V podmínkách výchovně-vzdělávacího procesu využíváme tzv. zprostředkovaného učení.

STUPEŇ 1

Po předložení problému navádíme žáka ke struktuře v řešení. Jednotlivé kroky řešení pojmenováváme, ukazujeme jejich zařazení (Když jsme rozebrali slovní úlohu, co budeme dělat dále?). Pracujeme s chybou jako přirozeným jevem běžného života. Navádíme žáka na možnosti kontroly. Postupně zavádíme různé druhy kontroly (dílčí/celkovou), kritéria kontroly (kontroluji interpunkci, kontroluji I/Y). U mladších dětí využíváme symbolů pro jednotlivé kroky.

MŠ: Podpora správného označení jednotlivých kroků, pořadí kroků, poskytnutí časové dotace na vyjádření.

ZŠ: Podpora správného označení postupu, poskytnutí časové dotace na vyjádření, nabídka návodných otázek.

STUPEŇ 2

Využití FIE – odpovídajících instrumentů v individuální či skupinové formě, program Sindelar (dílčí deficity) či jiné programy (počítačové, skupinové).

MŠ i ZŠ: řešíme umístěním žáka blízko učitele, podporou prvního kroku, společným zopakováním kroků v postupu, odůvodňováním vybraných kroků v postupu, rizika v práci.

STUPEŇ 3

Využití FIE – odpovídajících instrumentů v individuální či skupinové formě, program Sindelar (dílčí deficity) či jiné programy (počítačové, skupinové).

V MŠ i ZŠ učitel trénuje žáka v jednotlivých oblastech (prostorová, pravolevá, časová orientace), v plánování postupu a přenosu strategie na jiné úkoly. Učitel vede žáka k vlastní verbalizaci jednotlivých kroků („myšlení nahlas“). Celkově vede skupinu k tomu, že někdo si nepotřebuje říkat pro sebe, někdo ano. Učitel učí žáka vyhledávat a využívat podporu a nápovědu pro řešení.

STUPEŇ 4

Využití FIE – odpovídajících instrumentů v individuální či skupinové formě, program Sindelar (dílčí deficity) či jiné programy (počítačové, skupinové).

MŠ i ZŠ: žák střídá společnou a individuální formu práce, v individuální formě trénuje postupy, při skupinové činnosti se je snaží uplatnit. Učitel posiluje žáka v prostorové orientaci (orientaci v učebnici, textu), společně hledají orientační body, které žákovi pomohou. Učitel intenzivně podporuje žáka v časové orientaci (jak v řešení – co nejdříve, co potom, tak také ve vnímání času – kolik času mám na splnění úkolu).

STUPEŇ 5

Využití FIE – odpovídajících instrumentů v individuální či skupinové formě, program Sindelar (dílčí deficity) či jiné programy (počítačové, skupinové).

V MŠ i ZŠ žák pracuje za podpory asistenta pedagoga. Rozebírá s ním postup řešení, odůvodnění jednotlivých kroků.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

3

1. KREJČOVÁ, L. Žáci *potřebují přemýšlet.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
2. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti.* Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
3. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Škola před školou.* Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2004. ISBN 80-239-4082-1.
4. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Škola před školou II.* Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2004. ISBN 80-239-4083-X.
5. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.
6. BEDNÁŘOVÁ, J. *Orientace v prostoru a čase.* Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0022-0.
7. RODLINGOVÁ, B. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-814-1.
8. WEINHOLDOVÁ, B. *Poznáváme hodiny a čas*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02647-3.

3.6 NÁCVIK SEBEOBSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy s porozuměním pokynům souvisejících se sebeobsluhou.
- Žák má snížené kognitivní schopnosti, opožděný psychomotorický vývoj.
- Žák má závažnější obtíže při příjmu a zpracování potravy.
- Žák má problémy v prostorové a pravolevé orientaci.
- Žák má problémy ve vnímání vlastního tělesného schématu.
- Žák má percepční obtíže (centrální i periferní zrakové a sluchové vady).

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Na základní úrovni jde o individuální nácvik sebeobsluhy dítěte či žáka (oblékání a svlékání, osobní hygiena a používání toalety, stravování), realizujeme např. u dětí s opožděným nebo nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Jedná se o intervenci, která je obsahem vzdělávacích programů nebo individuálního vzdělávacího plánu (předškolní vzdělávání). Na vyšší úrovni jde o nácvik samostatnosti při běžných denních aktivitách (nakupování, využívání hromadné dopravy, jednání na úřadě, telefonování), realizujeme např. u žáků s poúrazovou afázií, s koktavostí v kombinaci s logofobií (strachem z mluvení). Jedná se o intervenci, jejímž cílem je dosažení maximální možné míry samostatnosti žáka v sebeobsluze.

ČEMU POMÁHÁ

- Nezávislosti žáka na okolí.
- Vede k samostatnosti, soběstačnosti žáka.
- Zlepšuje orientaci žáka v prostředí školy a při všech denních aktivitách.
- Zlepšuje porozumění řeči.
- Vytváří pocit bezpečí a jistoty (souvisí úzce s kvalitou porozumění).
- Ve spolupráci s fyzioterapeutem napomáhá k vykonávání činností ve správných, fyziologických pohybových vzorech.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog vychází ze znalostí fyziologického vývoje žáka, posouzení jeho aktuálních schopností (pedagogická diagnostika). Měl by stanovit nejbližší vývojový mezník, který je

dosažitelný vzhledem k věku a mentální úrovni žáka. Snahou pedagoga by mělo být, aby se žák naučil danou činnost **vykonávat sám, bez pomoci druhé osoby**.

Nácvik na primární úrovni
Na základě provedené pedagogické diagnostiky stanoví pedagog úroveň sebeobslužných dovedností žáka a navrhne cíl, kterého chce dosáhnout. Nácvik dovednosti probíhá v průběhu celého dne, po celou dobu vyučování nebo individuálně (pedagog je se žákem sám v předem stanoveném čase, bez vedlejších rušivých vlivů). Doporučuje se zapojit zákonné zástupce žáka, aby cíle dosáhli společně a pokud možno co nejrychleji. Velmi důležitá je komunikace mezi rodinou a pedagogy, způsob, jakým rodičům vysvětlíme, co chceme žáka naučit a jak mohou rodiče sami pomoci svým aktivním přístupem.

Doporučuje se postupovat od jednoduchého ke složitému, aby žák byl schopen vždy dosáhnout úspěchu. Pracujeme formou hry (metodou napodobování, využíváme např. panenku při krmení, oblékání). Každou činnost můžeme usnadnit tak, že ji rozdělíme na dílčí kroky a nacvičujeme krok po kroku odděleně. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činnosti se nám podaří dosáhnout toho, aby žák zvládl aktivitu zcela samostatně. Pomáháme slovním komentářem, popisujeme všechno, co právě děláme, rozvíjíme tak porozumění řeči. Využíváme kromě sluchu také hmat, vedeme ruce žáka, usnadňujeme žádoucí pohyby. Rovněž zrak je naším dobrým pomocníkem – např. při využívání procesuálních schémat (rozkreslení činností do kroků). Jednotlivé kroky postupu, obrázkový návod žák může sledovat při činnosti, nejprve s fyzickou dopomocí, kterou postupně ubíráme, nakonec se snažíme přejít k naprosté samostatnosti bez verbálního doprovodu.

Pomůcky si raději předem připravíme, nezdržujeme se jejich hledáním. Věci mají mít své určené místo, které neměníme (např. skříňka s oblečením, háček na ručník, místo na přezůvky). Všechny osobní věci jsou označeny jmenovkou. Využívají se barevné obrázky, někdy je vhodnější využít fotografie, které jsou názornější. Platí zásada, že se přizpůsobuje pedagog, nikoliv žák. Hledáme vhodné řešení, tedy upravujeme prostředí, pomůcky, způsob práce. Pedagog by měl respektovat individualitu žáka, osobní tempo a schopnost naučit se novým dovednostem – každý jsme jiný a učíme se jiným tempem.

Nácvik na vyšší úrovni (samostatnost při běžných denních aktivitách)
Žák se učí vyrovnat se svou vadou řeči, žít s vlastními komunikačními nedostatky. Zde je nezbytná pomoc odborníka – logopeda nebo psychologa, který má zkušenosti v dané problematice. Například u žáků s koktavostí je cílem opatření najít respekt k sobě samému, překonat nepříjemné minulé zkušenosti, vyrovnat se s opakovanými komunikačními neúspěchy a připravit se na ně, přijmout svou vadu řeči a nepřikládat jí přílišný význam. Naučit žáka myslet pozitivně, nevyhýbat se nepříjemným situacím – např. nácvik telefonování, jednání na úřadě apod.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zohledňujeme obtíže v komunikaci (zejména v porozumění řeči).
- Spolupracujeme s odborníky v dané problematice (logoped, fyzioterapeut, ergoterapeut aj.). Doporučujeme obrátit se na speciálněpedagogické centrum.
- Zohledňujeme aktuální potřeby žáka a jeho povahové zvláštnosti.

RIZIKA

3

- Pedagog není proškolen v dané problematice nebo není dostupná pomoc poradenského zařízení, odborníka.
- Organizační, personální podmínky školského zařízení.
- Finanční náročnost – školení zaměřená na tuto problematiku jsou finančně nákladná.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Pedagog u žáka s motorickým postižením a poruchou porozumění řeči využívá strukturovaný režim, zavede pravidelný řád v běžných denních činnostech. K lepší orientaci žáka v čase a prostoru používá barevné piktogramy a fotografie (slouží k označení osobních předmětů a také činností, které žák během dne vykonává). Asistent pedagoga pomáhá žákovi při oblékání, krmení i hygieně (používání WC a očištění). Ve spolupráci s fyzioterapeutem se snaží o to, aby žák vykonával všechny činnosti v rámci normálních pohybových vzorů, inhibovány jsou vzory patologické. Učitel dává žákovi přiměřenou míru pomoci a vede jej k samostatnosti. Při výuce žáků s kombinovaným postižením (např. motorické postižení a narušená komunikační schopnost) je velmi vhodné, aby ve třídě pracovali dva pedagogové.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Skupinová práce se žákem doprovázená slovním komentářem, individuální práce se žákem dle aktuální potřeby. Respektování individuálního tempa žáka při zvládání sebeobslužných dovedností. Přizpůsobení podmínek pro vykonávání denních aktivit v prostředí školy. Na tomto stupni se v předškolním věku, eventuálně i na počátku školní docházky, zaměřujeme na nácvik sebeobslužných dovedností. Metodické vedení školského

poradenského zařízení není nezbytně nutné, ale je vhodné. Doporučujeme aktivní zapojení rodičů, komunikaci s rodinou žáka.

STUPEŇ 2

Platí totéž jako v 1. stupni. Větší míra individuální práce učitele se žákem. Není nutná přítomnost asistenta pedagoga. Metodické vedení školského poradenského zařízení.

STUPEŇ 3

Přítomnost asistenta pedagoga v odůvodněných případech. Konzultace s odborníkem (logopedem, psychologem, fyzioterapeutem, ergoterapeutem) specializujícím se na danou problematiku (například u afázie, koktavosti, potíží s příjmem stravy, nácviku oblékání a svlékání).

STUPEŇ 4

Platí stupeň 3.

STUPEŇ 5

Platí stupeň 3.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LEACHOVÁ, P. *Dítě a já.* Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-203-X.
2. LEEBER, J. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
3. PARENT, R. *Jak žít s koktavostí.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-637-4.
4. Kurz Basic Bobath – poznámky z kurzu.

3.7 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nemá v dostatečné míře osvojena pravidla společenského chování, sociální dovednosti.
- Žák má závažné obtíže v porozumění řeči.
- Žák má obtíže v chování.
- Žák má v rodině negativní vzory.
- Nefunkční spolupráce rodiny a školy.
- Obtíže žáka v komunikaci se spolužáky nebo s pedagogy.
- Obtíže žáka v navazování sociálních vztahů.
- Nepříznivé klima třídy, konflikty mezi žáky.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Jde o nácvik sociálních dovedností, které se běžně uplatňují v mezilidských vztazích. Někteří žáci s narušenou komunikační schopností mají kromě problémů v komunikaci také obtíže při navazování sociálních vztahů a dodržování pravidel slušného chování (např. mluvíme mezi sebou slušně, neposmíváme se nikomu, mluvíme adekvátní hlasitostí, neskáčeme si do řeči). Nácvik sociálních dovedností je tedy zaměřen na nácvik seberegulace (kontroly vlastního chování ve vztahu k druhým lidem) a rovněž pomáhá žákům naučit se nevyhýbat se nepříjemným situacím.

ČEMU POMÁHÁ

- Nácvik seberegulace žáka.
- Rozvíjení komunikačních schopností.
- Navazování sociálních vztahů.
- Osvojování si pravidel slušného chování.
- Rozvíjení vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě, mezi pedagogem a žáky.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Nácvik sociálního chování se odehrává v prostředí školy během vyučování, ale také při různých mimoškolních aktivitách (návštěva divadelního představení, výstavy, jiného školního zařízení). Žáci se seznamují s pravidly slušného chování a je nesmírně důležité, jak

se chovají jejich **přirozené vzory** – rodiče, ve škole pedagogové a jiné osoby, ke kterým mají blízký vztah (jde o modelování podle vzoru). Žák napodobuje to, co vidí, a nepřemýšlí, jestli je to správné nebo špatné. Proto je důležité poskytovat mu **konkrétní pochvalu a ocenění**, tzn. **přesně pojmenovat, co udělal správně** (např. líbí se mi, že ses soustředil na práci, byl jsi pečlivý, úkol jsi včas dokončil a tvůj obrázek se velmi podobá květině, kterou jsi měl nakreslit). Je nutné mu vysvětlit, co je dobré a co je špatné, aby se to naučil rozlišovat. Samozřejmou dovedností pedagoga by mělo být, že se umí omluvit, když udělá chybu. Získá si tím mezi žáky přirozený respekt.

Mezi cílené **techniky, které rozvíjejí sociální dovednosti**, patří např. přehrávání rolí – ve skupině si vyzkoušíme, nacvičíme, jak požádat o radu, jak navázat rozhovor s cizím člověkem, jak se bránit šikaně. Pedagog **využívá různých her**, ke kterým si připraví pomůcky dle vlastní potřeby a fantazie. Má připravené obrázky, tištěné texty, fotografie, pracovní listy, které slouží k vizualizaci řešeného problému, pomáhají žákům k lepšímu pochopení. Žáci se učí pomocí **behaviorálních technik** zvládat stres, výhru a prohru. Tyto techniky vyžadují zkušenost a odborné znalosti, proto doporučujeme požádat o pomoc školního psychologa nebo psychologa z poradenského zařízení, který je v problematice proškolen. Účinně se dá využít také videotrénink interakcí.

V rámci **nácviku slušného společenského chování** se žáci učí orientovat v běžných sociálních situacích, rozumět jim a adekvátně na ně reagovat, např. pravidla pro pozdravy (kdo koho zdraví první), pro chování ve škole s učiteli, pravidla tykání a vykání, zásady při seznamování apod.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pozitivní motivace, vyzdvihování kladných stránek žáka – vždy se najde důvod, proč žáka pochválit.
- Respektování úrovně sociálních dovedností vzhledem k věku žáka.
- Spolupráce mezi pedagogy navzájem, ochota sdílet své pocity.
- Vzdělávání pedagogů v této problematice.
- Spolupráce mezi zákonnými zástupci žáka a školou (školským poradenským zařízením).

RIZIKA

- Těžká porucha porozumění.
- Žák s poruchou aktivity a pozornosti.
- Žák se sníženými kognitivními schopnostmi.
- Žák s poruchou autistického spektra.
- Nedostatečné zkušenosti pedagoga či jeho osobní nastavení.
- Negativní rodičovský vzor, nedostatečná spolupráce rodiny se školou.

3

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

V předškolním věku je při osvojování pravidel slušného chování nejdůležitější příklad – dítě se učí napodobováním svých vzorů, tedy především svých rodičů. Neznamená to však, že by se v prostředí mateřské školy pravidla nemusela dodržovat. Paní učitelka je pro dítě velkým vzorem. Například při příchodu do školy se vždy přivítáme, nesmí chybět osobní, blízký kontakt. Když o něco žádáme, poprosíme. Stejně tak platí, že učíme dítě poděkovat vždy, když je to vhodné. U malého dítěte počítáme s tím, že je potřeba neustále pravidla opakovat a prakticky je předvádět, protože malé dítě potřebuje více času, aby si je osvojilo. Ve školním věku začínáme používat také písemná pravidla či domluvy. Tady musíme dbát na to, aby žák chápal, rozuměl, proč je vhodné některé věci dělat a proč jsou některé věci zakázány. Činnosti lze natrénovat ve škole, ale také mimo ni v průběhu různých školních aktivit (např. žáci se účastní divadelního představení, výstavy v muzeu, na výletě se stravují v restauraci apod.).

Dalším příkladem dobré praxe v ZŠ je nastavení třídních pravidel, která si žáci dohodnou mezi sebou, třídní učitel je pouze koriguje. Třídnické hodiny prostřednictvím diskuze pedagogů se žáky, eventuálně za přítomnosti školního psychologa nebo speciálního pedagoga pomáhají při nácviku sociálního chování.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Pedagog pracuje s dítětem na nácviku sociálního chování v běžných situacích. Může rovněž ve svých hodinách využít metody dramaterapie a formou scénky určitou dovednost se žáky natrénovat. Pedagogovi k nácviku sociálních dovedností může posloužit rovněž třídnická hodina. Pedagog může požádat třídního učitele, aby v této hodině vedli diskuzi o situaci, která se mu jeví problematická. Předpokladem je, aby si pedagog uměl přiznat, že má obtíže, a nestyděl se požádat o pomoc. Například se může poradit se starším a zkušenějším kolegou, pozvat ho do své hodiny na náslech, zeptat se ho na jeho názor. Může požádat o natočení videonahrávky v průběhu vyučování a pak situaci společně s kolegy rozebrat. Pedagog má možnost konzultovat situaci s výchovným poradcem nebo školním psychologem. Další variantou je případová minikonference – účastní se jí zákonní zástupci žáka, pedagog, třídní učitel, výchovný poradce, eventuálně pracovník školského poradenského zařízení. V této situaci je důležité vytvořit pro zákonného zástupce atmosféru, která pro něj nebude nepříjemná. Mělo by dojít k výměně rolí. Nejprve je v roli

odborníka zákonný zástupce (protože on zná své dítě nejlépe) a pedagogové naslouchají, pak se role vymění.

STUPEŇ 2

Pedagog využívá metodickou podporu školského poradenského zařízení, přesto je stále základem fungující spolupráce rodiny a školy (metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog). Může se uskutečnit případová konference, na které dojde k vzájemné výměně názorů a zkušeností. Stanoví se cíl, který je konkrétní, srozumitelný, pozitivně orientovaný a měřitelný. Provede se zápis, na kterém stvrzují všechny zúčastněné osoby, že jsou se závěrem konference seznámeny. A rovněž se stanoví termín, do kterého je potřeba cíl splnit.

STUPEŇ 3

Platí stupeň 2.

STUPEŇ 4

Platí stupeň 2.

STUPEŇ 5

Platí stupeň 2.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. URBANOVSKÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy.* Olomouc: 2012. ISBN 978-80-244-3065-2.

3

3.8 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Silvie Vaňková, Přemysl Mikoláš

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má poruchu aktivity a pozornosti.
- Žák má závažné obtíže v porozumění řeči.
- Žák má poruchu chování.
- Žák má obtíže v komunikaci se spolužáky nebo s pedagogy.
- Žák má obtíže v navazování sociálních vztahů.
- Mezi žáky jsou konflikty, ve třídě panuje nepříznivé klima.

3

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Zvládnutím obtíží v chování žáků s narušenou komunikační schopností předcházíme vzniku dalších problémů (např. stres, neurotizace, psychosomatická onemocnění, zhoršení klimatu třídy aj.). Mezi takové chování můžeme zařadit adaptační obtíže u žáků s elektivním mutismem, konfliktní chování u žáků s receptivní dysfázií, obtížnou spolupráci u žáků hyperaktivních nebo s poruchou pozornosti. Pedagog průběžně sleduje žáka, společně s pracovníkem školského poradenského zařízení vyhodnocuje, které chování narušuje proces jeho vzdělávání. Hledají se spouštěče tohoto problémového – stresujícího – chování. Cílem opatření je zorientovat se v problému žáka a najít jeho optimální řešení, abychom snížili frekvenci a intenzitu nežádoucího chování, případně ho zcela eliminovali.

ČEMU POMÁHÁ

- Lepšímu pochopení zadání, rozvíjení porozumění řeči.
- Vede k větší samostatnosti.
- Zlepšení výkonnosti.
- Pozitivní vliv na sociální vztahy ve třídě.
- Prevence únavy a přetížení.
- Podněcuje zájem a pozornost.
- Zajištění bezpečnosti žáků.
- Navození klidné atmosféry pro vzdělávání všech žáků ve třídě.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

U žáka s **elektivním mutismem**: respektujeme, pokud žák s námi nemluví, do verbální komunikace jej nikdy nenutíme. Neslibujeme mu odměnu za verbální projev. Pověřujeme jej úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč. Preferujeme skupinové formy práce před individuálními. Tolerujeme všechny formy projevu žáka, např. šepot.

U žáka s **receptivní formou dysfázie** (**poruchou porozumění**): mohou se objevit nápadnosti v chování připomínající autistické rysy (neadekvátní reakce ve vztahu k ostatním žákům, afektivní výbuchy, konflikty). Věnujeme se žákovi vždy individuálně, dáme mu možnost výběru, sestavíme pro něj komunikační tabulku s názornými piktogramy, pomůžeme mu porozumět. Je nutná přítomnost asistenta pedagoga – ten je „překladatelem" žáka, pomáhá mu s pochopením zadání, upravuje úkol tak, aby žák byl schopen zadání zvládnout.

U žáka, který má **kombinaci vady řeči s hyperaktivitou**: jeho motorickou aktivitu nepotlačujeme (např.: „Nech ty nohy v klidu, nevstávej od stolu." apod.), naopak jej necháme „vybít se" vhodnou formou. Dopřejeme mu častější pauzy na odpočinek, kdykoliv na něm pozorujeme známky únavy. Volíme různé pohybové činnosti, během výuky např. krátkou rozcvičku, dechová cvičení, přinesení pomůcek pedagogovi apod. Ve volném čase nabídneme žákovi kroužky, aby měl možnost být v něčem úspěšný. Pozor, aby nedošlo k přetížení. Za projevy motorického neklidu žáka nikdy nekáráme, protože je vlastní vůlí nemůže ovlivnit. Necháme jej vrtět se, soustředíme se a hodnotíme výkon v činnosti, kterou právě dělá. Pomáhá fyzický kontakt, např. hlazení po ruce, položení ruky na rameno apod.

U žáka s **poruchou pozornosti**: Pedagog musí být vybaven trpělivostí, klidem, oceňovat především snahu žáka podat výkon, nehodnotit jen výkon. Nezbytná je pochvala, povzbuzení. Se žákem vždy spolupracujeme, nespoléháme se na jeho samostatnost. Poskytujeme mu při plnění zadání verbální podporu, uděláme první krok při řešení problému. Úkol připravíme tak, aby jej žák byl schopen zvládnout a my jej mohli pochválit. Bráníme tomu, aby se žák cítil méněcenný. Využíváme pozitivní motivaci, zájmy žáka – např. má-li hezký vztah ke zvířatům, vymyslíme úkol tak, aby v něm zvířata hrála roli. Zájem podněcuje a udržuje pozornost.

Nutná je **spolupráce zákonných zástupců a školy, školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení**, pravidelná vzájemná výměna informací, nezatajování důležitých okolností. Škola může dohodnout takový způsob komunikace se zákonnými zástupci, který bude vyhovovat oběma stranám. U žáků s těžkými vadami řeči trvá osamostatňování déle než u intaktních žáků, je potřeba s tím počítat.

Žáka přijímáme takového, jaký je, nesnažíme se ho změnit, převychovat. Jeho postižení musíme přijmout jako fakt. Sebelepší pedagog nemůže odstranit projev, který vyplývá z nezralosti centrálního nervového systému. Počítáme s tím, že žák má své limity (mnohdy své maximální hranice dosáhne dříve, než bychom to očekávali). Pedagog se

musí smířit s tím, že žáka v některých vlastnostech nezmění. Může a měl by stále pracovat sám na sobě, a tím dojít ke kýženému pedagogickému úspěchu.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Spolupráce mezi zákonnými zástupci, školou a poradenským zařízením při řešení obtíží.
- Včasná identifikace problémového chování, respektive nalezení spouštěče chování.

3

RIZIKA

- Nezohlednění individuálních zvláštností žáka a nerespektování jeho limitů (např. zralosti CNS).
- Snaha pedagoga změnit dítě namísto toho, aby pedagog změnil přístup k dítěti.
- Podceňování drobných problémů, které mohou časem vyústit v problém velmi závažný.
- Nevhodný – vysoký – počet žáků ve třídě.
- Nedostatečné personální zajištění ve třídě.
- Těžká porucha porozumění (nebo v kombinaci se sníženými kognitivními schopnostmi).
- Osobnostní nastavení pedagoga, jeho nedostatečné zkušenosti.
- Nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením.
- Nedostatečná spolupráce zákonných zástupců a školy.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák s vývojovou dysfázií, 4. ročník. Závažné obtíže ve zvládání ČJ, mimo jiné nebyl schopen číst doporučenou literaturu a poté vést čtenářský deník. Měl obtíže se zápisem zadání domácích úkolů nebo se ve svých zápiscích nevyznal. Opakovaně mu chyběly domácí úkoly, zápisky z přečtené knihy za něj dělali rodiče. Byl potrestán špatnou známkou nebo si musel úkoly dopisovat po vyučování. Učitel považoval jednání za nepořádnost chlapce a nedůslednost rodičů, opakovaně žáka klasifikoval nedostatečnou známkou. Chlapec po určité době začal mít zdravotní obtíže, bolest břicha a nevolnost před odchodem do školy. Míval častější absence. Ve škole byl podrážděný, měl konflikty se spolužáky. Ostatní děti se mu posmívaly. Řešení této situace – na podnět poradenského zařízení proběhla konzultace rodičů, učitele a školního psychologa. Problémy chlapce se pojmenovaly, hledala se jejich příčina a bylo navrženo řešení. Chlapec byl zbaven povinnosti číst stejnou doporučenou literaturu jako jeho intaktní spolužáci, mohl si vybírat takové knihy, které jej zajímaly. Nemusel knihu přečíst celou, ale jen kapitolu. Velmi stručně vedl zápisky o přečteném. Dále se dohodlo, že paní učitelka bude jinak zapisovat úkoly, a to vlepovat svá zadání do chlapcova zápisníku. Komunikace mezi rodinou a školou probíhala rovněž formou*

internetové komunikace (tzv. elektronické žákovské knížky), častěji probíhaly konzultace ve škole. Chlapcovy problémy zdravotní i v chování se po čase zcela upravily.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

3

STUPEŇ 1

Pedagog může **konzultovat s jinými pedagogy**, sdílet s nimi své pocity. Například požádá o pomoc bývalého třídního učitele či pedagoga, který má se žákem více zkušeností, zeptá se ho, jak on danou situaci řešil a s jakým efektem. Dále má pedagog možnost **využít metodickou podporu školního poradenského pracoviště** (metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog). Základem úspěchu při zvládání náročného chování je **fungující komunikace mezi zákonnými zástupci a školou**. Je potřeba zamyslet se nad tím, co je spouštěčem (příčinou) obtíží v chování. Hledáme odpovědi na tyto otázky:

- **Kdy** se náročné chování objevuje (za jakých okolností k němu dochází, co mu předcházelo – žák dlouho před nežádoucím chováním vysílá signály, že něco není v pořádku), jak dlouho projev trvá, co ho může zesilovat?
- **Kde** se náročné chování objevuje (v kterém prostředí, za jaké situace)?
- **Kdo** byl situaci přítomen (je-li vázáno na konkrétní osoby)?
- **Jak** jsme na náročné chování reagovali (přemýšlet nad vlastním chováním, jestli sami nejsme spouštěčem chování, nebo jestli jej neposilujeme), jak se chovají ostatní žáci?
- **Co** můžeme udělat proto, abychom náročné chování u žáka tlumili nebo eliminovali, např. využívání vizuální podpory (názorných pomůcek), důkladného vysvětlení a ověřování porozumění (u žáků, kteří nerozumí zadání), strukturované prostředí, respektování zásad práce s dětmi s poruchou pozornosti a aktivity?
- **Jaké důsledky** náročné chování žákovi přináší, ve smyslu pozitivním i negativním, např. jaký prospěch žákovi přineslo (mohl se něčemu vyhnout nebo něco získat), jaké ztráty pociťuje žák či škola (např. výsměch spolužáků, pocity viny, vyčlenění apod.)?

Najdeme-li odpovědi na tyto otázky, máme šanci náročné chování zvládnout bez pomoci školského poradenského zařízení.

STUPEŇ 2

Pedagog využívá metodickou podporu speciálněpedagogického centra (psycholog, speciální pedagog). Pracovníci poradenského zařízení mohou řešit obtíže žáka přímo ve škole, provést náslech a pozorování, hovořit s pedagogy a zákonnými zástupci – formou

případové konference. Metodicky vedou pedagoga a zajistí rovněž pomoc rodičům. Multioborová spolupráce (behaviorální terapeut, klinický psycholog, dětský psychiatr aj.) v odůvodněných případech.

STUPEŇ 3

Zřízení funkce asistenta pedagoga na částečný úvazek. Multioborová spolupráce (behaviorální terapeut, klinický psycholog, dětský psychiatr aj.) v odůvodněných případech. Požádat o součinnost OSPOD, je-li to nutné.

STUPEŇ 4

Platí stupeň 3. Asistent pedagoga na částečný nebo na plný úvazek.

STUPEŇ 5

Platí stupeň 4. Asistent pedagoga na plný úvazek.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. A kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. LEEBER, J. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
3. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-201-0131-4.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
5. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
6. MIKOLÁŠ, P. Zkušenosti z praxe odborníka v dané problematice.

3.9 METODICKÁ INTERVENCE SMĚREM K PEDAGOGŮM

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Obtíže žáka v oblasti narušené komunikační schopnosti takového stupně, závažnosti, že není účinná intervence pouze ve třídě.
- Ve třídě je umístěn žák s narušenou komunikační schopností na úrovni zdravotního postižení.
- Ve třídě je umístěn žák s narušenou komunikační schopností v kombinaci s jiným postižením.
- Plánované přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Konzultace k doporučeným podpůrným opatřením, k IVP u jednotlivých žáků v ZŠ. Informace, jak se jednotlivé narušení komunikační schopnosti promítají do vyučování, co všechno ovlivňují, jak zapracovat doporučení, jak zohledňovat řečovou vadu a důsledky z ní vyplývající, a to nejen v českém jazyce, ale i v dalších předmětech, jelikož obtíže se většinou promítají do dalších oblastí, ve všech předmětech se užívá řeč mluvená a psaná.

Náslechy ve třídě s následnou konzultací, rozborem použitých metod, forem, organizace apod. Seznamování s problematikou narušené komunikační schopnosti, s jednotlivými specifiky, jak se narušení promítá do výuky žáka. Podpora komunikačního chování učitel–žák, podpora, jak u jednotlivých diagnóz komunikovat. Obecné zásady komunikace u žáka (udržovat přirozený zrakový kontakt, nechat dostatečný prostor pro vyjádření, nedávat najevo netrpělivost).

Specifická komunikace u jednotlivých druhů NKS (např. dbát na správné postavení při komunikaci se žákem, aby viděl na ústa toho, kdo s ním hovoří, přizpůsobit tomu i případně sezení ve třídě; nenaléhat na dítě, aby komunikovalo; nechávat dostatečný prostor k vyjádření; zvolení vhodného způsobu komunikace – verbální, náhradní komunikace aj.).

Metodická podpora, supervize pracovníkem SPC při individuální logopedické intervenci v ZŠ, na co se zaměřit v rámci logopedické intervence (nejen na nápravu výslovnosti, ale též na celkový rozvoj řeči, slovní zásoby, gramatických struktur a jazykového citu, fonematický sluch, sluchovou a zrakovou percepci, oromotoriku a dechová cvičení aj.). Spolupráce se školním poradenským pracovištěm (školní psycholog, speciální pedagog, školní logoped).

ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá pedagogům s realizací podpůrných opatření ve všech kategoriích – organizace výuky, jaké využít metody, intervence a další.
- Kde najít vhodné materiály, pomůcky, literaturu, případně tyto materiály, pomůcky pracovníci SPC poskytnou.
- Při individuální logopedické intervenci.

3

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

- Výjezdy pracovníků poradenských zařízení do škol.
- Náslechy ve třídě, při individuální logopedické intervenci.
- Telefonické konzultace.
- E-mailové konzultace.
- Návštěvy SPC.
- Metodická setkání pro výchovné poradce, pedagogy, pracovníky školních poradenských zařízení.
- Supervize.
- Kazuistické semináře.
- Semináře, workshopy k dané problematice.
- Návštěvy v ZŠ logopedické a naopak (v rámci studijního volna učitele).

RIZIKA

- Finanční a časové možnosti poradenských zařízení.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Pravidelná metodická setkání logopedických asistentů a logopedů v kraji, která pořádá SPC pro narušenou komunikační schopnost, jejich součástí jsou jak odborné přednášky, tak vzájemné diskuze, konzultace mezi pracovníky SPC a pedagogy. Tato setkání probíhají již čtvrtým rokem, vždy se zúčastní kolem 50 logopedů a logopedických asistentů.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Není nutná intervence poradenského zařízení (ale je možná – intervence, konzultace v PPP, SPC), intervence, podpora probíhá na ZŠ, je v kompetenci učitele, výchovného poradce, školního poradenského pracoviště na ZŠ, učitelka odkazuje na odborníka v oblasti komunikace (logoped).

STUPEŇ 2

Vždy intervence poradenského zařízení, pravidelné konzultace, metodická podpora, intenzita směrem k pedagogovi, logopedovi, terapeutovi vychází z aktuálních potřeb dítěte.

STUPEŇ 3

Jako u stupně 2.

STUPEŇ 4

Jako u stupně 2.

STUPEŇ 5

Jako u stupně 2.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
2. BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

3

3.10 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Silvie Vaňková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

3

- Žákova porucha vyjadřování nebo porozumění je závažného charakteru.
- Žák má snížené kognitivní schopnosti v kombinaci s narušenou komunikační schopností (např. vývojovou dysfázií).
- Je třeba vytvořit adekvátní systém pro komunikaci žáka, který nedokáže vůbec nebo jen omezeně komunikovat verbálně.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Používá se u žáků s NKS, jejichž schopnost dorozumívat se mluvenou řečí je velmi omezená, nebo dokonce nemožná. Žák není schopen vyjadřovat svá přání, pocity, potřeby – domluvit se s jinými lidmi (rodiči, pedagogy, spolužáky a širším okolím). Využívání metod podporující (augmentativní) a nahrazující (alternativní) komunikace (AAK) umožňuje sebevyjádření žáka a pomáhá mu při vzdělávání. Teprve dlouhodobé používání AAK přináší očekávaný efekt.

ČEMU POMÁHÁ

- Usnadňují nebo umožňují komunikaci nemluvícím žákům.
- Zvyšují pozornost žáků, jejich motivaci pro učení (jsou přitažlivé).
- Zvyšují aktivitu žáka, aktivním zapojením do činností se může žák dále rozvíjet.
- Snižují frustraci z nepochopení a neschopnosti dorozumět se.
- Zvyšují efektivitu vzdělávání.
- Pomáhají při názorném vysvětlení učiva.
- Kompenzují těžké vady řeči zapojením smyslového vnímání (zejména zraku).
- Vedou ke snadnějšímu osvojení nových pojmů a upevnění slovní zásoby.
- Zapojují žáka do kolektivu vrstevníků, pomáhají rozvoji vztahů s vrstevníky.
- Rozšiřují možnosti pedagoga při výuce.
- Vizualizaci učiva.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Metody AAK lze využívat u dětí jak v předškolním věku pro podpoření vývoje řeči, tak ve školním věku jako náhradu mluvené řeči. Výběr metod AAK závisí na mnoha okolnostech, např. jaký je stupeň porozumění řeči, současný způsob vyjadřování, úroveň motorických dovedností, kognitivních a senzorických dovedností, sociální prostředí žáka aj. Pedagog by měl vycházet ze speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky, doporučení odborného pracoviště, z reálných schopností žáka (rozumové, komunikační, pracovní), dosaženého stupně jeho vývoje. Zvolíme vhodné metody, prostředky i způsob komunikace. Respektujeme individuální potřeby žáka, ale také možnosti školního zařízení, ve kterém se žák vzdělává (např. jakou metodu AAK preferují zákonní zástupci, v které metodě jsou proškoleni pedagogové). Nutná je vždy týmová péče – zapojení rodiny do terapie, spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení, spolupráce s klinickým logopedem (pokud je žák v jeho péči). Postupujeme od jednoduššího k složitějšímu, vhodným způsobem žáka motivujeme, procvičujeme získané dovednosti a obměňujeme postupy. Naší snahou je, aby žák uměl metodu použít prakticky – tzn. uplatnit své dovednosti v běžných denních situacích.

Příklady nejčastěji používaných metod AAK: obrázkové písmo neboli piktogramy, zjednodušená zobrazení předmětů, činností a vlastností, která jsou srozumitelná všem lidem bez ohledu na jejich národnost, vzdělání a věk. Pedagog si takové obrázky může vytvořit sám nebo využije na českém trhu dostupné počítačové programy, které umožňují komunikaci pomocí piktogramů, např. ALTÍK, ACKKeyboard, GIRD PLAYER, BOARMAKER, SYMWRITER. Příkladem komunikace prostřednictvím znakování je Makaton (autorkou je Margaret Walker z Velké Británie). Makaton využívá pro funkční komunikaci manuální znaky doplněné mluveným slovem, jde o jednodušší znaky oproti znakovému jazyku neslyšících. V našich podmínkách se používá také Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), jehož autorkou je PhDr. Margita Knapcová. Kromě funkce komunikace podporuje rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby, gramatické stavby řeči, zvyšuje míru samostatnosti a soběstačnosti dětí.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Respektování individuality žáka.
- Diagnostika žáka s cílem výběru vhodné metody AAK.
- Vizualizace a maximální názornost při výuce.

RIZIKA

- Nezohlednění aktuálních potřeb žáka (např. z důvodu chybějící diagnostiky).
- Nevhodně zvolené metody AAK.
- Porucha pozornosti a aktivity, zvýšená unavitelnost, pomalé pracovní tempo žáka.

- Snížené kognitivní a percepční schopnosti žáka.
- Organizační a personální podmínky školského zařízení.
- Nekvalifikovanost – pedagog není proškolen v konkrétní problematice.
- Časové a finanční problémy (vysoká časová a finanční náročnost těchto pomůcek).

3

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Chlapec s hybným postižením na podkladě dětské mozkové obrny (atetóza – mimovolní pohyby), pro těžkou vadu řeči (dysartrii) nebyl schopen dorozumívat se mluvenou řečí. Během předškolního vzdělávání rodiče úzce spolupracovali se speciálním pedagogem, aktivně se podíleli na terapii. Pro komunikaci zvolili pedagogové po dohodě s rodiči obrázkový komunikační systém. Ačkoliv chlapec uměl vyslovit jen několik málo srozumitelných slov, měl velkou pasivní slovní zásobu a pomocí obrázků dokázal sdělit své potřeby, přání i emoce. Obrázky brzy doplnil komunikátor GoTalk. Povinnou školní docházku zahájil chlapec ve speciální škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Od počátku pracoval s asistentem pedagoga. Také ve škole používal komunikační tabulky a komunikátor pro dorozumívání se s učitelem i spolužáky. Pomocí upravené klávesnice psal na počítači (nebyl schopen funkčně psát rukou). Psaní na PC mu usnadňovalo osvojení gramatických pravidel (zpětná zraková kontrola pravopisu) a významně urychlovalo nácvik psaní. Počítačový program Boardmaker využívali pedagogové pro výrobu komunikačních tabulek. Později využívali program Symwriter, který umožňoval chlapci být více aktivní a samostatný. V individuálním vzdělávacím plánu pro český jazyk bylo nutné učivo redukovat na bazální úroveň.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Neaplikuje se.

STUPEŇ 2

Neaplikuje se.

STUPEŇ 3

Žák, u něhož je schopnost komunikace omezena o více než 50 %, pracuje dle svých možností většinou s ostatními spolužáky, využívá se rovněž výuka individuální (s pedagogem, v odůvodněných případech s asistentem pedagoga). Částečná modifikace obsahu učiva, příprava pracovních listů a komunikačních tabulek, využívání znakové řeči nebo obrázkového systému pro zkvalitnění komunikace se žákem. Nutná delší příprava pedagoga (je nutné navýšení počtu hodin nepřímé práce). Úpravy obsahu a forem vzdělávání. Nutná metodická podpora poradenského zařízení – vzhledem k vysoké nákladnosti některých pomůcek je nutné před jejich nákupem konzultovat s odborníkem na tuto problematiku.

STUPEŇ 4

Žák, u něhož je schopnost komunikace omezena o více než 75 %, pracuje většinou individuálně s pedagogem nebo asistentem pedagoga, méně ve skupině s ostatními dětmi. Modifikace obsahu učiva, příprava pracovních listů a komunikačních tabulek, využívání znakové řeči nebo obrázkového systému pro zkvalitnění komunikace se žákem. Nutná delší příprava pedagoga (navýšení počtu hodin nepřímé práce). Nutná přítomnost asistenta pedagoga na částečný nebo plný úvazek.

STUPEŇ 5

Žák, u něhož je schopnost komunikace omezena o více než 90 %, pracuje individuálně s učitelem nebo asistentem pedagoga. Nutná přítomnost asistenta pedagoga na plný úvazek.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
3. Kurz VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém – poznámky z kurzu.
4. http://skolstvi.24u.cz.
5. www.i-sen.cz.
6. www.alternativnikomunikace.cz.
7. www.saak-os.cz.
8. www.petit-os.cz.
9. http://spcdiakonie.cz/nase sluzby/poradna-lifetool/.
10. www.itaac.com.

4.4 OBLAST PODPORY Č. 4: POMŮCKY

4.1 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Jiřina Jehličková, Silvie Vaňková

Oblast podpory: **POMŮCKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má narušenou komunikační schopnost v jakékoliv z jazykových rovin – ať už ve zvukové (deficity ve výslovnosti, nesrozumitelnost řeči), obsahové (řeč na úrovni několika slov, zvuků nebo úplná nemluvnost) či gramatické stránce řeči (oslabení až porucha v jazykovém citu).
- Žák má deficity ve sluchovém vnímání (sluchová paměť, pozornost, diferenciace), deficity ve fonematickém sluchu.
- Žák má poruchu porozumění řeči v mluvené i psané podobě.
- Žák má deficity v grafické stránce řeči (dysgrafie).

4

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Žáci potřebují pro výuku vhodné učební (didaktické) pomůcky. **Některé učební (didaktické) pomůcky jsou zároveň i pomůckami kompenzačními** (viz NKS – kompenzační pomůcky). Pro svou názornost pomáhají žákovi zapamatovat si probírané učivo, poskytují pomoc a podporu při osvojování a vybavování pojmů, slov. Mohou si je zhotovovat sami rodiče nebo pedagogové. Na současném trhu jsou již mnohé pomůcky dostupné.

ČEMU POMÁHÁ

- Usnadňují výuku jak žákovi, tak učiteli.
- Využívají silnější stránky osobnosti žáka s NKS, kompenzují oslabené funkce.
- Přispívají k rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, sluchového vnímání, verbální paměti, upevňování gramatických pravidel, rozvíjení jazykového citu.
- Jsou pomocníkem při osvojování nového učiva, procvičování již probraného učiva a opakování, testování, zkoušení.
- Prolínají se celým vyučováním, jsou využitelné ve všech předmětech.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Praktikujeme u všech klientů s NKS. Nejdůležitější funkcí pomůcek je jejich názornost. Pomůcky vyrábějí většinou sami rodiče, ve škole asistent pedagoga, školní speciální pedagog. Některé pomůcky zapůjčuje speciálněpedagogické centrum. Rovněž lze využívat pomůcky, které jsou dostupné v obchodech s učebnicemi nebo na internetových portálech. Zakoupené, ale i vyrobené pomůcky jsou majetkem školy.

Příklady současných používaných pomůcek pro žáky s NKS

- Přehledy učiva s barevně zvýrazněnými klíčovými pojmy.
- Tabulky s písmeny pro dorozumívání u nemluvících žáků.
- Komunikační knihy individuálně vytvářené pro žáka.
- Individuálně vytvářené tabulky s přehledy učiva (např. na určování gramatických kategorií).
- Obrázkové symboly čtených slov, obrázkové a globální čtení.
- Pracovní sešity a učebnice (např. nakladatelství Tobiáš).
- Soubor pracovních materiálů Jazyk a řeč; Montanex.
- Kartičky – obrázkové materiály pro výuku prvouky; Mediadida.
- Názorné pomůcky; Montessori.
- Názorné pomůcky pro matematiku (Goula).
- Obrázkové materiály, DIPO.
- Manipulativa – kostičky, pecky, korálky, kaštany aj.
- Číselná osa, tabulky s přehledy početních operací, čísel.
- Diktafon, magnetofon, iPad, tablet.
- Bzučák pro nácvik krátkých a dlouhých slabik.
- Kostky se slabikami pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik.
- Kartičky s početními operacemi, číslicemi, násobilkami.
- Suché zipy, koberec na lepení obrázků se suchým zipem, tabulky na suché zipy.
- Protiskluzová fólie pro snadnější manipulaci s obrázkovým materiálem.
- Číselné osy.
- Čtecí okénko, zvětšené v případě potřeby.
- Obrázkové materiály, laminovací fólie.
- Didaktické hry, Mutabene (LogicoPicolo, MiniLück).
- CD Chytré dítě, Naslouchej aj.
- Interaktivní učebnice Pavučinka na rozvoj sluchového vnímání.

RIZIKA

- Nevhodný výběr, sestavení materiálů, pomůcek.
- Finanční náročnost některých pomůcek a materiálů.
- Časová náročnost při přípravě pomůcek.

4

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Dívka, 2. ročník, dg. vývojová dysfázie. Pro výuku ČJ má vyhotoveny kartičky se slovními druhy, rozlišováním měkkých a tvrdých slabik – stříhá, skládá a lepí si je do sešitu. Používá bzučák pro rozlišování dlouhých a krátkých slabik. Pro psaní využívá rovněž počítač, na kterém se nemusí tolik soustředit na psaní správných tvarů písmen a má zpětnou vazbu, zda slovo napsala dobře. Tyto pomůcky usnadňují zvládnutí učiva a dívka může dělat činnost společně s ostatními dětmi.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Pomůcky zajišťuje škola svému žákovi bez podpory poradenského zařízení.

STUPEŇ 2

Pomůcky zajišťuje škola svému žákovi s metodickou podporou poradenského zařízení – doporučení vhodných reedukačních, kompenzačních pomůcek v IVP, možnost zapůjčení pomůcek SPC škole, konzultace a návštěva pedagoga školy v SPC (předvedení pomůcky, vysvětlení apod.).

STUPEŇ 3

Stejné jako u stupně 2.

STUPEŇ 4

Stejné jako u stupně 2.

STUPEŇ 5

Stejné jako u stupně 2.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
2. Archiv závěrečných prací MU Brno – http://is.muni.cz/thesis/.
3. http://www.sevt.cz/obchod/skoly-a-skolky/vyukove-pomucky/.
4. http://www.tobias-ucebnice.cz/?vyukove-programy-interaktivni-ucebnice,5.
5. http://www.centrumucebnic.cz/cs/obchod/138-logopedie-a-dys/.
6. http://obchod-ks.cz/inshop/scripts/shop.aspx.
7. http://www.montanex.cz/document.asp?c=1229.
8. http://obchod.portal.cz/kategorie/pedagogika/.
9. http://pracovnisesity.raabe.cz/.
10. Didaktický materiál – http://www.hrackystrunc.cz/category.php?id_category=89.
11. http://www.mutabene.cz/.
12. http://blug.cz/.
13. http://www.ucebnice.com/.
14. http://www.dyscentrum.org/.
15. http://www.i-sen.cz/.
16. http://dum.rvp.cz/index.html.

4

4.2 SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **POMŮCKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žákova narušená komunikační schopnost zasahuje do jakékoliv z jazykových rovin – ať už do zvukové (deficity ve výslovnosti, nesrozumitelnost řeči), obsahové (řeč na úrovni několika slov, zvuků nebo úplná nemluvnost) nebo gramatické stránky (oslabení až porucha v jazykovém citu).
- Žák má deficity ve sluchovém vnímání (sluchová paměť, pozornost, diferenciace), deficity ve fonematickém sluchu.
- Žák má poruchu porozumění řeči v mluvené i psané podobě.
- Žák má deficity v grafické stránce řeči (dysgrafie).

4

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Úprava zakoupených pomůcek nebo výroba pomůcek.

ČEMU POMÁHÁ

- Podpora komunikace.
- Porozumění, objasnění učiva.
- Další procvičování učiva jinými metodami.
- Umožňují úpravu vzdělávacího obsahu dle potřeb dítěte, žáka.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Jedná se nejen o barevné a grafické zvýraznění textů, zvětšení písma, ale o **úplné přepracování textů**, zjednodušení, přeformulování textu – vzhledem k mentálnímu slovníku žáka, schopnosti porozumění textu, porozumění složitější gramatické stavbě, schopnosti porozumět metafoře, přirovnání, ustáleným obrazným rčením, pořekadlům.

V některých případech je možno využít i jiných učebních materiálů než těch, které má k dispozici celá třída. Jedná se např. o využití **učebnic pro žáky se sluchovým postižením**, které jsou jazykově zjednodušené, často obsahují vysvětlení k méně známým pojmům. Lze využít i další texty upravené pro žáky se sluchovým postižením, jedná se o upravené texty, knihy ke čtení, které upravují v rámci závěrečných prací studenti pedagogických fakult.

Dále lze využít **učebnice, pracovní sešity pro základní školy praktické** – zejména pro začínající čtenáře, ve kterých je více kladen důraz na opakování osvojovaného jevu, a jsou velmi názorné.

Pro procvičování učiva jinými metodami, za pomoci jiných textů, učebnic, než mají k dispozici ostatní žáci, lze využít materiály, pracovní sešity **určené pro děti se specifickými poruchami učení**. Další možností je **vytvoření zcela vlastní učebnice, knihy za pomoci aplikace pro iPad** – např. **BookCreator, My Story**.

Dalšími pomůckami, které je třeba vytvořit přímo pro žáka, jsou **komunikační knihy** – ať už vlastní komunikační kniha, nebo knihy sestavené v dostupných programech (viz NKS – Kompenzační pomůcky).

RIZIKA

- Nevhodný výběr, sestavení materiálů, pomůcek.
- Finanční náročnost některých kompenzačních pomůcek.
- Časová náročnost při přípravě pomůcek.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Individuální integrace děvčete, 11 let, vývojová dysfázie, do třídy s alternativní výukou – vytváří si vlastní studijní materiál – „encyklopedii zvířat" – na jednotlivé listy zapíše krátkou charakteristiku zvířete a doplní vlastní ilustrací (většinou) nebo jiným obrázkem. Výběr zvířete bývá ponechán na dítěti. I přes těžkou formu dysfázie a dysgrafie si dívka v zápisu vede velmi dobře, zapsané informace si pamatuje.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Převážně se jedná o grafickou úpravu či obsahovou úpravu materiálů využívaných ve třídě, doplnění o pomůcky a materiály k objasnění, pochopení, procvičení učiva jinou cestou.

STUPEŇ 2

Úprava textu, učebních materiálů, pomůcek, doplňkové učebnice, pracovní materiály.

4

STUPEŇ 3

Úprava textu, učebních pomůcek, doplňkové učebnice, pracovní materiály, speciální učebnice, pracovní materiály.

STUPEŇ 4

Úprava textu, učebních pomůcek, speciální učebnice, pracovní materiály, komunikační knihy.

STUPEŇ 5

Úprava textu, učebních pomůcek, speciální učebnice, pracovní materiály, komunikační knihy.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
2. http://ruce.cz/clanky/435-uprava-textu-pro-cteni-s-porozumenim.
3. http://www.ucebnice.com/.
4. http://www.dyscentrum.org/.
5. http://www.i-sen.cz/.

4.3 REEDUKAČNÍ A KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **POMŮCKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žákova narušená komunikační schopnost zasahuje do jakékoliv z jazykových rovin – ať už zvukové (deficity ve výslovnosti, nesrozumitelnost řeči), obsahové (řeč na úrovni několika slov, zvuků nebo úplná nemluvnost), gramatické (oslabení až porucha v jazykovém citu), nebo pragmatické stránky řeči – užití v řeči v sociálním kontaktu (děti s mutismem, koktavostí, děti s dysfázií aj.).
- Žák má deficity ve sluchovém vnímání (sluchová paměť, pozornost, diferenciace) a ve fonematickém sluchu.
- Žák má poruchu porozumění řeči v mluvené i psané podobě.
- Žák má deficity v grafické stránce řeči (dysgrafie).

4

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Využití pomůcek ve výuce u žáků s NKS záleží na **druhu narušené komunikační schopnosti**. Většinou se nejedná o nákladné kompenzační pomůcky, které se využívají u jiných zdravotních postižení. Pouze u závažnějších druhů NKS se jde již o pomůcky nákladné, ať už technického, či netechnického charakteru, jsou to pomůcky pro augmentativní a alternativní komunikaci.

Záleží tedy nejen na druhu NKS, ale též u jednotlivých druhů NKS jsou **příznaky velmi variabilní a individuální**. Z tohoto důvodu je třeba kompenzovat deficity ve **všech oblastech výuky**.

ČEMU POMÁHÁ

- Zmírnění či kompenzaci deficitů, které se promítají do výuky.
- Nejčastěji se jedná u využívání pomůcek, které ulehčují orientaci v uplatňování pravidel, jsou k dispozici při paměťovém učení se poučkám, definicím, pravidlům. **Tyto pomůcky má žák neustále k dispozici (viz úprava místa). Diktafon slouží k nahrávání domácí přípravy žáka, který ve škole není schopen verbálně komunikovat.**

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Jedná se o různé **tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro český a cizí**

jazyk; vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulka násobilky, matematické přehledy, chemická tabulka prvků, přehled fyzikálních veličin a vzorců.

U těžších forem dysfázie a dalších závažných forem NKS, kdy je výrazně narušena komunikace s okolím (např. těžké formy dysartrie, rinolálie, kombinované vady), je třeba využít pomůcek pro augmentativní a alternativní komunikaci – **komunikační tabulky** vytvořené z fotografií, **komunikační tabulky GoTalk, různé typy komunikátorů, VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém, piktogramy, PC technika**, počítačové programy pro alternativní komunikaci, jako jsou **Symwriter, ACKeyboard, Boardmaker, Grid 2**.

Dále se významnou kompenzační pomůckou se stal iPad se širokou škálou jak výukových programů, tak aplikací pro vytváření učebních materiálů, pro nácvik komunikace, porozumění a pro alternativní komunikaci. V současné době mají některé podobné aplikace i další typy tabletů s jiným operačním systémem než iPad (Android, Windows).

Aplikace pro alternativní komunikaci iPad – **GoTalkNow pro iPad, GridPlayer pro iPad**.

Další kompenzační pomůckou je **diktafon**, který je využíván zejména u žáků s mutismem.

4

RIZIKA

- Nevhodný výběr pomůcek.
- Finanční náročnost některých kompenzačních pomůcek.
- Časová náročnost při přípravě pomůcek.
- Znalosti, osobnost, zaměření pedagoga – ne každý má kladný vztah k technickým pomůckám, příprava těchto pomůcek, práce s nimi přepokládá určité dovednosti, které je třeba si osvojit, umět technické pomůcky ovládat, v základu i servisovat či mít pracovníka na škole, který bude obsluhu těchto pomůcek zajišťovat.
- Kompenzační pomůcky technického charakteru vyžadují neustálou přípravu, obsluhu, nejedná se o jednorázovou přípravu, výrobu jako u ostatních pomůcek.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Chlapec s mutismem, 3. třída v ZŠ logopedické, těžká forma mutismu – od 1. třídy využívá diktafon pro nahrávání čtení. Čte velmi pěkně, zpočátku poslouchala nahrávky pouze paní učitelka, nyní záznam pouští i celé třídě. Děti byly velmi překvapené, jak jejich spolužák pěkně čte.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Pedagog dle aktuální situace a dispozice žáka vybírá vhodné doplňující pomůcky, které pomohou žákovi po určitou dobu – tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro ČJ, cizí jazyk; vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulka násobilky, matematické přehledy. Dále pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení učiva jinou formou, diktafon pro děti s mutismem či děti s koktavostí.

STUPEŇ 2

Vybrané pomůcky již slouží opravdu jako kompenzační, žák je má neustále k dispozici, aby s nimi mohl při výuce a ověřování znalostí pracovat – opět se jedná o tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, gramatické přehledy pro ČJ, cizí jazyk; vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulka násobilky, matematické přehledy, ale i chemickou tabulku prvků, přehled fyzikálních veličin a vzorců. Dále pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení učiva jinou formou, pro písemný záznam, diktafon pro děti s mutismem či děti s koktavostí.

STUPEŇ 3

Jako v předchozích stupních, dále již mohou být potřeba pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci – VOKS, počítačové programy pro alternativní komunikaci.

STUPEŇ 4

Jako v předchozích stupních, často jsou potřebné pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci – kromě výše uvedených i komunikační tabulky, komunikátory, komunikační knihy, piktogramy.

STUPEŇ 5

Kromě výše uvedených i nákladné a velmi specifické pomůcky pro alternativní komunikaci (komunikace za pomoci počítačové techniky).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
2. Otevřená komunita rodičů, pedagogů, terapeutů, IT odborníků a dalších profesí sdílejících informace o využití i OS zařízení k výuce, rozvoji a komunikaci dětí a žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami – http://www.i-sen.cz/.
3. http://www.petit-os.cz/.
4. http://www.dyscentrum.org/.
5. http://www.alternativnikomunikace.cz/.
6. www.jablko.cz.

4.5 OBLAST PODPORY Č. 5: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

5.1 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují vývojové obtíže ve vnímání (fonematický sluch a sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání rytmu), které znesnadňují zvládnutí obsahu učiva.
- Žákovým problémem je oslabení v oblasti porozumění řeči, porozumění učivu.
- Žák disponuje nedostatečnou úrovní pasivní i aktivní slovní zásoby, jeho mluvní pohotovost je slabá.
- Žákova výslovnost je nesprávná, projevuje se u něj artikulační neobratnost.
- Žák má oslabení jazykového citu.
- Žákovy obtíže jsou v oblasti paměti (vštěpování, podržení v paměti, vybavování slov, tvarů písmen apod.).
- Žák potřebuje delší čas na zácvik, upevnění učiva, nutnost průběžného opakování.
- U žáka se projevuje oslabení prostorové orientace, časové orientace, snížená schopnost plánovat, organizovat, řešit problémy, orientovat se v pracovních postupech, matematických algoritmech.
- Žák má specifika v hrubé motorice, jemné motorice, grafomotorice, vizuomotorice, serialitě, problémy s přesností pohybů.
- U žáka je třeba respektovat individuální pracovní tempo, počítat s jeho pasivitou, kolísáním pozornosti, výkyvy v práci a výkonech.
- Nedostatky v oblasti sociálních dovedností, vyhýbání se mluvenému projevu.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Podpůrné opatření realizuje učitel s cílem vytvořit žákovi podmínky k maximálnímu možnému osvojení znalostí, dovedností a kompetencí.

ČEMU POMÁHÁ

- Naplňovat speciální vzdělávací potřeby žáka.
- Reagovat na specifika obtíží (při zvládání čtení, psaní, pamětném učení apod.).

- Zvládat zvýšenou psychickou zátěž a nároky na žáka.
- Sociálnímu rozvoji, začlenění žáka do kolektivu třídy/školy.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitelé respektují specifika žákova projevu, dodržují zásady správné komunikace se žákem podle druhu narušení komunikační schopnosti, zohledňují nedostatky v oblasti percepcí i kognitivních funkcí, motoriky apod. Úpravy obsahu vzdělávání v rámci ŠVP realizují na podkladě vlastní pedagogické diagnostiky (úpravy mají krátkodobější charakter, jsou konkretizovány v plánu pedagogické podpory či plánu individuálního rozvoje žáka), výraznější úpravy pak podle návrhu SPC prostřednictvím zohlednění nebo IVP.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pochopení projevů žáka, jeho obtíží a nedostatků.
- Týmovou spolupráci, vzájemné předávání informací mezi vyučujícími.
- Dobrou spolupráci s rodinou žáka i se zainteresovanými odborníky.

5

RIZIKA

- Nedostatek empatie ze strany učitele, nedostatečný vhled do problematiky.
- Neochota učitele a nedostatek časového prostoru pro individuální přístup k žákovi.
- Nedokonalý přenos informací mezi učiteli.
- Např. velký počet žáků ve třídě, nedostatek peněz, nekvalifikovanost učitelů.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák s vývojovou dysfázií v 1. třídě s dobrým prospěchem v matematice měl výrazné nedostatky v českém jazyce. Paní učitelka včas navrhla zákonnému zástupci vyšetření v SPC pro vady řeči. SPC doporučilo vzdělávat žáka podle IVP se stanovením základního učiva. Součástí doporučení byla změna metody výuky počátečního čtení z genetické metody na analyticko-syntetickou, činnosti zaměřené na průběžné rozvíjení dílčích schopností při osvojování čtení, prodloužit období fixace písmen s využitím tabulky písmen umístěné na lavici žáka a další opatření. Díky těmto realizovaným opatřením žák zvládl dobře základní učivo a mohl postoupit do dalšího ročníku.*
Příklad špatné praxe: *Žákyně gymnázia s diagnózou koktavost byla opakovaně nucena paní učitelkou přednést před třídou připravený referát, byla zkoušena u tabule, což bylo pro ni velmi zatěžující – začaly se u ní prohlubovat obavy z mluvení, vyhýbavé chování. Paní učitelka svůj nekompromisní přístup zdůvodňovala nutností hodnotit kvalitu souvislého mluvního projevu. Nebyla ochotná tolerovat doporučení klinického logopeda. Škola*

neinformovala zákonného zástupce o možnosti vyšetření v SPC pro vady řeči a stanovení doporučení. Zákonný zástupce využil možnost změnit pro dítě školu. Výchovný poradce na nové škole doporučil (i s ohledem na maturitní zkoušku) vyšetření v SPC pro vady řeči. Učitelé nové školy doporučení SPC plně akceptovali.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Opatření realizuje škola bez potřeby vyjádření SPC. Učitel spolupracuje se zákonným zástupcem – získává informace o logopedické péči, spolupracuje s logopedem. Dodržuje zásady správné komunikace se žáky podle typu NKS. Zohledňuje méně závažné deficity v jazykových rovinách, v oblasti pozornosti, paměti, motoriky a jejich obraz v ústním i písemném projevu (např. prodlouží přípravné období pro čtení a psaní, vhodně upravuje délku úkolů, tolerantně hodnotí zápis podle diktátu, modifikuje způsob ověřování učiva apod.).

STUPEŇ 2

Zahrnuje podporu stupně 1, větší důraz je kladen na ověřování správného chápání informací/pokynů, toleranci individuálního pracovního tempa, spolupráci učitele s dalšími odborníky: speciálním pedagogem, psychologem, lékaři. Učitel ve spolupráci se SPC modifikuje obsah učiva – stanoví základní učivo v požadovaných vzdělávacích oblastech s ohledem na individuální možnosti žáka. Vyučovací předmět další cizí jazyk lze nahradit zvýšením hodinové dotace pro první cizí jazyk.

SŠ: Modifikace obsahu podle IVP, uzpůsobení maturitní zkoušky.

STUPEŇ 3

Zahrnuje podpůrná opatření stupně 1 i 2, předpokládá modifikaci obsahu učiva prostřednictvím IVP ve více vzdělávacích oblastech, úpravu pracovních listů, přípravu tabulek, názorných pomůcek apod. Nutná je zvýšená individuální práce učitele, případně i asistenta pedagoga se žákem. Některé činnosti vykonává žák individuálně, většinu však s ostatními spolužáky.

STUPEŇ 4

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, žák pracuje dle svých možností s ostatními spolužáky, ale méně než u stupně 3. Ve větší míře je realizována individuální práce učitele či asistenta pedagoga se žákem, modifikace obsahu učiva, využití kompenzačních pomůcek, speciálních metod a postupů apod.

STUPEŇ 5

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, 4 s největší mírou individuálního přístupu podle vzdělávacích potřeb daného žáka. Obsah učiva je vhodné modifikovat na bazální úroveň ve všech vzdělávacích oblastech.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
2. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
3. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, L. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.

5.2 ÚPRAVA ROZSAHU A OBSAHU UČIVA

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatky v přijetí, zpracování a porozumění informací.
- Žák má obtíže v oblasti paměti – ukládání, zpracování a vybavování.
- Žák s narušením komunikační schopnosti v jazykových rovinách: zvukové, obsahové, gramatické i pragmatické.
- U žáka se projevují poruchy pozornosti, zvýšená únava, přetížení.
- Žák má problémy ve čtení (technika čtení, orientace v textu, porozumění textu) a psaní (hlásková analýza a syntéza, fonematické rozlišování, paměť, motorická realizace, aplikace pravidel pravopisu, gramatických pravidel).
- Žák má nedostatky v oblasti vnímání a orientace v prostoru, časové orientaci, plánování a organizování činností.
- Motivace a zájem žáka jsou sníženy.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Modifikací rozsahu a obsahu učiva (krátkodobou i dlouhodobou), modifikací informací s ohledem na individuální specifika žáka uzpůsobuje učitel podmínky výuky a učení individuálním speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Vhodným obohacováním učiva (i nad rámec školního vzdělávacího programu) v souladu s potřebami žáka učitel rozvíjí oslabené oblasti, zájmy žáka i motivaci k učení, ovlivňuje tak často i sociální postavení žáka ve třídě.

ČEMU POMÁHÁ

- Zohledňuje krátkodobé i dlouhodobé individuální vzdělávací potřeby žáka.
- Respektuje individuální specifika v oblasti percepčních a kognitivních schopností žáka.
- Kompenzuje překážky v osvojování učiva, umožňuje zvládnout požadavky školy.
- Školní plán rozvoje žáka či IVP s výstižným hodnocením průběhu a výsledků jeho plnění se stává podkladem pro práci učitele v následujícím ročníku.
- Individuální zájem žáka je výrazným motivačním činitelem v dalším vzdělávání, může také přispět k jeho profesní orientaci.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel reaguje krátkodobou úpravou obsahu i rozsahu učiva na aktuální podmínky žáka (delší absence, neukončená reedukace výslovnosti apod.). Dlouhodobější a výraznější modifikace obsahu a rozsahu učiva je realizována prostřednictvím navrženého zohlednění nebo IVP na základě návrhu ŠPZ.

IVP vypracovává učitel pro žáka se zdravotním postižením (vadou řeči) na základě doporučení SPC. **Tvorba IVP je týmová práce**. Podílejí se na ní třídní učitel i učitelé jednotlivých předmětů, výchovný poradce nebo školní speciální pedagog, konzultant školského poradenského zařízení, asistent učitele (působí-li ve třídě), rodiče žáka a další přizvaní odborníci – podle individuálních potřeb žáka. IVP je aktualizován a doplňován na základě praktických zkušeností v průběhu školního roku. Za zpracování a realizaci IVP odpovídá ředitel školy.

Pokud to charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje, školské poradenské zařízení vypracovává doporučení k uzpůsobení závěrečných zkoušek na střední škole nebo doporučení ke konání státní maturitní zkoušky.

5

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Ochota a schopnost učitelů orientovat se v základní úrovni problematiky narušení komunikační schopnosti.
- Spolupráce všech vyučujících.
- Dostatek empatie a respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Spolupráce s rodinou.

RIZIKA

- Učitel nezohlední odpovídajícím způsobem přetrvávající dílčí oslabení.
- Zohlednění, IVP je vnímán pouze formálně, opatření nejsou aplikována ve všech oblastech – nejsou zainteresováni všichni vyučující.
- Větší nároky na práci učitele.
- Zvýšené finanční nároky na učební materiály, pomůcky, kopírování, foliování.
- Zvýšené finanční nároky na funkci asistenta pedagoga.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklad dobré praxe: *Žák na prvním stupni ZŠ nerozlišoval sykavky, zaměňoval R za L, Ř za Ž, vynechával písmena v souhláskových shlucích v diktátech. Paní učitelka se informovala na třídní schůzce, kdo z žáků chodí na logopedii a jaký je aktuální stav reedukace hlásek. Chyby v diktátech, které vznikaly v souvislosti s vadou výslovnosti, pouze evidovala,*

tolerantně hodnotila. Procvičovala se žáky fonematické rozlišování, hláskovou analýzu a syntézu, dbala na správnou výslovnost hlásek, které byly ve fázi automatizace. Problémy postupně vymizely.
Příklad špatné praxe: *Žák s vývojovou dysfázií ve 2. třídě je trvale neúspěšný při psaní pětiminutovek z matematiky. Početní příklady, které vidí, počítá správně. Diktovaný příklad si nedokáže představit (vnímá jej jako slova, která si nezapamatuje). Paní učitelka mu na základě špatných známek z pětiminutovek zhoršila známku z matematiky. Po intervenci SPC žák dostává příklady napsané – počítá správně a v časovém limitu.*

Žák s vývojovou dysfázií v 7. třídě je neúspěšný v zeměpise. Není schopen se orientovat ve slepých mapách, ani přes velké úsilí při domácí přípravě se nedokáže naučit zpaměti hlavní města států Evropy. Nový učitel zeměpisu nebyl seznámen se speciálními vzdělávacími potřebami daného žáka, nerespektoval doporučená zohlednění. Po intervenci pracovníka SPC došlo k nápravě – proběhla schůzka vyučujících, výchovného poradce, pracovníka SPC. Byly znovu konzultovány možnosti uplatnění individuálního přístupu ve stanovení rozsahu učiva při zachování základního povinného obsahu učiva i možnosti využívání kompenzačních pomůcek – tabulky, mapy apod.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Učitel zohlední aktuální stav výslovnosti (zejména v 1. a 2. ročníku probíhající logopedická péče – vyvozování a upevňování hlásky, skupiny hlásek), tolerantně hodnotí (např. v diktátech i ve čtení záměny hlásek, které ještě nejsou automatizovány; nedostatky v oblasti verbální paměti – žák si nepamatuje zadání příkladu při pamětném počítání, pro správný výpočet potřebuje zadání vidět apod.). Spolupracuje s odborníkem – logopedem, získá představu, co žák již zvládá a kde dosud nemůže být úspěšný. Podporuje automatizaci správné výslovnosti ve vyučování, rozvíjí fonematický sluch, zrakovou a sluchovou paměť. V případě potřeby obohacuje učivo (zvláště v prvním a druhém ročníku) o cvičení zaměřená na rozvoj fonematického sluchu, fonematického uvědomování apod. Průběžnou kontrolou se ujišťuje, zda žák zachytil informaci, zapsal si kvalitně zápis učiva, úkoly k domácímu procvičování apod. Zajistí předání informací nutných pro kvalitní přípravu žáka na vyučování, poskytne zápis učiva (v případě delší absence žáka, nebo když si žák nedokáže učivo v daném čase zapsat).

MŠ: Paní učitelka má podchyceny děti, které jsou v péči logopeda. V rámci individuálního plánu rozvoje dítěte se více zaměřuje na oslabené oblasti (slovní zásoba, paměť,

správná výslovnost nacvičených hlásek, fonematické rozlišování, schopnost rytmizace, detekce první hlásky ve slově apod.).

STUPEŇ 2

Zahrnuje úpravu ve stupni 1, žák je vyšetřen v SPC. To vydává doporučení k zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáka či doporučí vypracovat IVP zpravidla pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace i zohlednění specifických obtíží v dalších vzdělávacích oblastech. Učitel specifikuje základní učivo. Individuálně zjišťuje kvalitu porozumění, opakuje informaci, poskytne širší vysvětlení, využívá názor, vyznačí klíčová slova apod. Při obtížích v předmětu cizí jazyk poskytne překlad pokynů do mateřského jazyka, modifikuje obtížnost úkolů.

MŠ: V rámci individuálního přístupu k dítěti se učitel více individuálně zaměřuje na rozvoj oslabených funkcí v rámci běžných činností výběrem a nabídkou speciálních aktivit, které jsou zaměřeny na posilování oslabené funkce (např. slovní zásoby a pohotovosti ve vyjadřování, fonematického sluchu, motoriky, zrakového vnímání, paměti, pravolevé orientace, grafomotoriky apod.). Sleduje, zda dítě správně zachytí a porozumí sdělení, opakuje, případně zjednodušuje informace, více pracuje s názorem.

5

STUPEŇ 3

Zahrnuje stupně 1 i 2, IVP je navržen i pro další vzdělávací oblasti. SPC může doporučit také podporu asistenta pedagoga po určitou část vyučování. Učitel ve větší míře pro žáka modifikuje informace, instrukce k úkolům, obtížnost i délku úkolů. Učitel nebo asistent pedagoga pomáhá žákovi zachytit hromadně sdělované instrukce a porozumět jim, při čtení zjednodušeného textu zadání, vysvětlí význam ne úplně jasných slov, pomáhá s formulací odpovědí či s výběrem správné odpovědi z nabídky, učí žáka pracovat s individuálními pomůckami apod.

MŠ: Zahrnuje stupně 1, 2. Učitel podporuje porozumění vizualizací. Upravuje pro dítě pracovní listy a další úkoly s ohledem na jeho dosaženou úroveň. Vypracuje ve spolupráci s SPC plán individuálního rozvoje dítěte. Nejvhodnější pro realizaci předškolního vzdělávání se jeví speciální třída MŠ.

STUPEŇ 4

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, předpokládá výraznější roli asistenta pedagoga. Učitel modifikuje informace na bazální úroveň podle individuálních schopností žáka. Používá ve zvýšené míře obrázky, manipulační pomůcky, přehledy, tabulky, piktogramy.

MŠ: Jako ve stupni 3, obvykle s dopomocí asistenta pedagoga a využitím prvků AAK.

STUPEŇ 5

Zahrnuje stupně 1, 2, 3, 4 s největší mírou individuálního přístupu podle individuálních vzdělávacích potřeb daného žáka s podporou asistenta pedagoga. Pro podávání informací učitel využívá prvky náhradního komunikačního systému.

MŠ: Jako ve stupni 4 s ohledem na další přidružené obtíže.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
2. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
3. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, L. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-224-3312-7.

5

5.3 ROZLOŽENÍ UČIVA Z DŮVODU TĚŽKÉHO DEFICITU

Lenka Petrášová

Oblast podpory: **ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má výrazné deficity v oblasti porozumění řeči.
- Žák má nedostatečnou úroveň slovní zásoby.
- Žák má obtíže v oblasti verbálně-akustické paměti.
- U žáka přetrvávají vývojové obtíže ve vnímání, které znesnadňují zvládnutí obsahu učiva v prvním až třetím roce školní docházky.
- U dětí před nástupem školní docházky školní nezralost.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

V případě školní nezralosti odklad školní docházky. Žákovi s těžkým NKS je umožněno v případě, že nezvládá učivo, rozložit učební plán daného ročníku prostřednictvím IVP do 2 ročníků bez nutnosti opakování ročníku. Navrhujeme možnost uplatnit toto opatření jednou v rozmezí 1. až 3. ročníku.

ČEMU POMÁHÁ

- Respektuje individuální specifika v percepčních a kognitivních schopnostech žáka.
- Umožní vyrovnávat nerovnoměrný vývoj.
- Pracovat individuálním tempem.
- Pomáhá ke zvládnutí učiva daného ročníku.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Odložení povinné školní docházky (OŠD).
Rozložení 1. ročníku: V učebním plánu pro žáky se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve školách nebo třídách s upraveným vzdělávacím programem, je možné 1. ročník rozložit do dvou let (1. ročník/1. rokem a 1. ročník/2. rokem). Rozložení 1. ročníku se řídí ustanovením paragrafu 46 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání žáků se zdravotním postižením dle předchozího souhlasu MŠMT může trvat deset ročníků. Na základě souhlasu ministerstva školství je tu 1. stupeň prodloužen na 6 let.

V případě, kdy žák selhává z důvodu těžkého NKS a je zřejmé, že nedokáže splnit požadované výstupy daného ročníku (pro velké adaptační obtíže, obtíže ve vnímání řeči,

percepcích, paměti apod.), je učivo rozloženo do dvou ročníků a žák je vzděláván podle IVP. IVP obsahuje takové časové a obsahové rozvržení učiva, které reaguje na jeho individuální vzdělávací potřeby a umožní mu v průběhu dvou školních let získat vědomosti a dovednosti potřebné pro postup do dalšího ročníku. Jestliže žák úspěšně absolvuje 1. ročník (nebo je v prvním ročníku hodnocen „motivačně“) a ve 2. ročníku již učivo nezvládá a stejně tak ve 3. ročníku, kdy učivo ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková výchova a Matematika a její aplikace patří k nejnáročnějším (učivo akceleruje, klade velké nároky na pamětné učení), doporučujeme přistoupit v odůvodněných případech ke stejnému řešení.

Tato požadovaná úprava dosud nemá oporu v zákoně. Rozložit učivo daného ročníku je aktuálně možné v běžné ZŠ pouze prostřednictvím IVP. Žák opakuje ročník, ale pracuje individuálně a po nutném zopakování již dříve zvládnutého naváže na tu část učiva, u níž skončil v minulém školním roce, a může si ho tak s respektováním individuálního tempa více procvičit a upevnit.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Kvalitu zpracování IVP.
- Vzájemnou spolupráci učitelů.

RIZIKA

- Organizační náročnost opatření.
- Ne vždy ideální spolupráce mezi učiteli (v 1. a 2. roce plnění učebního plánu daného ročníku).
- Není k dispozici asistent pedagoga ve třídě.

CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření navrhujeme realizovat v odůvodněných případech, kdy je žák vzděláván podle IVP a s podporou asistenta pedagoga – od stupně 3.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MICHALÍK, J. a kol. *Hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC.* Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3050-8.

5

4.6 OBLAST PODPORY Č. 6: HODNOCENÍ

6.1 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nedokáže kvůli snížené úrovni jazykových schopností plnit školní výstupy stejně jako ostatní žáci.
- Hodnocení musí zohledňovat jeho možnosti vyplývající ze snížené úrovně komunikačních dovedností.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické. Specifičnost hodnocení ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. Opatření pomáhá diferencovat mezi heterogenní skupinou dětí a žáků při hodnocení jejich výkonu. Vnitřní diferenciace začíná již ve formulování cílů, kterých má každý jednotlivý žák dosáhnout, dále pak také v úkolech či rozsahu práce, kterou má žák zvládnout. Individualizované hodnocení pomáhá pozitivnímu přístupu ke školní práci.

ČEMU POMÁHÁ

- Pocitu úspěšnosti.
- Zvýšení motivace pro školní činnost.
- Rozšíření nástrojů pro hodnocení.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při hodnocení známkou dochází vždy k rozkolísání spravedlivého hodnocení (tzv. sumativní hodnocení). Při diferencovaném zadávání úkolů (těžší/lehčí) mohou žáci získat stejné hodnocení. V individualizovaném hodnocení můžeme hodnotit i předem domluvené parametry (soustředění, čas, samostatnost aj.). Nicméně při výsledné klasifikaci

musí učitel vycházet z těch aktivit, které jsou srovnatelné pro všechny žáky. V určitých situacích přecházíme na slovní hodnocení, které eliminuje tyto rozpory.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Srozumitelné formulování pravidel pro hodnocení.
- Označení kritérií, která bude učitel hodnotit specificky u žáků s NKS.

RIZIKA

- Mýty rodičů o tom, že žák s NKS nemůže dostat horší známku.
- Nedodržování pravidel hodnocení (ve snaze motivovat) tak, že za stejný výkon jednou žák dostane jedničku a jednou trojku.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

6

Neaplikuje se do stupňů. V každém stupni podpory se využívá individualizace hodnocení. Pedagog vnímá žáka jako individualitu, proto u každého hledá parametry, ve kterých se posouvá a je možné je individuálně ohodnotit („mluvíš ve větách“, „správně jsi označil a pojmenoval panovníky“ aj.). U žáků s koktavostí oceňujeme jistotu v komunikačním kontaktu, držení zrakového kontaktu aj. U dětí s OVŘ, dysfázií k specifickým parametrům hodnocení řadíme komplexnost vyjádření, vyjádření souvislosti a vztahů.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. SOLFRONK, J. Zkoušení a hodnocení žáků. *Učební texty z didaktiky; č. 2*. Praha: PDF UK, 1996.
2. SPILKOVÁ, V. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: *Slovní hodnocení.* Kroměříž: Iuventa, 1994.
3. ČERVENKA, S. et al. *Slovní hodnocení.* Kroměříž: Iuventa, 1994.
4. KALBÁČOVÁ, J. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy.* Praha: PDF UK, 1998.
5. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
6. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. S. 85. ISBN 80-7178-262-9.

7. TRUNDA, J. Český jazyk a literatura. In: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ.* Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
8. DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele.* Plzeň: PDF ZČU, 1992.
9. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

6.2 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ ŽÁKŮ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Krátkodobé propady od obvyklé úrovně (kvality).
- Žák má nevyrovnané výkony, jeho hodnocení v rámci krátkého časového období by bylo zkreslující.
- Častější výkyvy ve výkonech žáka (potřeba analýzy výkonů pro vysledování aspektu, který mění jejich charakter).
- Školní neúspěšnost žáka (celkově nebo jen v určité oblasti) a snížená motivace žáka k úkolovým činnostem.
- Narušené sebehodnocení žáka (neobjektivní náhled na své schopnosti – nadhodnocování či podceňování nebo celkový rozpor v přístupu k sebehodnocení).
- Sociální znevýhodnění integrovaného žáka v kolektivu – náročnější budování pozice (vyzdvižením pozitivních a silných stránek žáka upevňujeme jeho místo v kolektivu).
- Žák se projevuje jako zvýšeně unavitelný a má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.

6

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Portfoliové hodnocení: Učitel klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfoliu. Učitel analyzuje uspořádaný soubor prací žáka sebraných **za určitou dobu výuky**, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích. Učiteli umožňuje hodnocení na základě žákových produktů a dalších záznamů o žákovi (různé výrobky, exponáty, písemné práce, pracovní listy, umělecká díla aj.). Učitel může s časovým odstupem sledovat za pomoci různých sebraných materiálů vývoj či zlepšení žáka – dítě i rodiče mají možnost porovnat výkon např. při psaní na začátku, v pololetí či na konci roku.

Vyhodnocování IVP: Učitel dle stanovených kritérií shromažďuje žákovské práce a ve stanovených cyklech je vyhodnocuje (společně s kolegy, s odborníky ze speciálně-pedagogického centra).

Hodnocení pragmatických komunikačních a řečových dovedností (úroveň samostatnosti): Učitel se zaměřuje na posun v úspěšnosti (samostatnosti) v opakované komunikační situaci. Hodnotí zdatnost zvládnutí komunikační situace (žák s mutismem, balbuties). Předpokládá uplynutí časového úseku mezi organizací prvního a následujícího opakování. Vyžaduje dobré pozorovací dovednosti pedagoga.

ČEMU POMÁHÁ

- Umožňuje zabezpečit komplexní pohled na žáka.
- Minimalizuje aktuální výkyvy v podávání výkonu.
- Umožňuje formulovat prognózu v cílech, postupech, tempu, rozsahu podpory.
- Učí žáky strukturovat a třídit, prezentovat své produkty, pečovat o ně.
- Posiluje samostatnost a vlastní zodpovědnost.
- Nabízí žákovi možnost podílet se na struktuře materiálů.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Dlouhodobé sledování žáka předpokládá zformulování, **co** (chceme sledovat), **čím** (jakým způsobem), **jak dlouho** (za jakou dobu zhodnotíme změny u žáka). Tyto informace si musí učitel ujasnit před vlastní sběrem a evidencí materiálů. V oblasti řeči jde často o písemný záznam toho, co žák řekl.

Portfoliové hodnocení – může být bez pravidel, řádu, může být strukturované a kategorizované (na 1. stupni nedoporučujeme dle předmětů, ale dle jiných kritérií (např. zajímavosti, pracovní listy, samostatná práce, kronika, sebehodnocení aj.). Role a význam se mohou v průběhu měnit (od dokumentační, sběrné až po prezentační, sebehodnotící). V hodnocení nejdříve využíváme vlastního hodnocení, postupně přidáváme hodnocení spolužáky.

Vyhodnocování IVP – má pevně stanovenou formu, časový harmonogram. Je organizováno dle platné legislativy. Je stanoven minimální počet zhodnocení (2× ročně), ale může být doplňován či upravován v průběhu školního roku.

Hodnocení pragmatického zvládnutí komunikační situace (samostatnosti) – nemá pevně stanovenou organizaci, vychází z hloubky a typu řečového postižení. Zaměřuje se praktické využití nabytých dovedností v situaci přibližující se přirozené situaci.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důkladné promyšlení, aby došlo k zachycení změn, vývoje žáka.

RIZIKA

- Hlídat, aby materiál byl vždy označen datem vzniku.
- Zajistit pravidelnost ve sběru materiálu.
- Nepromyšlený sběr libovolného produktu žáka.
- Zajistit např. audio-/videonahrávku (souhlas zákonného zástupce).
- Zvýšené nároky na učitele.
- Prostorové omezení třídy, přesuny žáků mezi místnostmi.

- Simulace přirozené situace je náročná na časovou dotaci, stejně tak přesun do situace blížící se přirozené.
- Neschopnost dobře formulovat obsah sledování.
- Financování portfolia (krabice, šanony, diskety aj.).
- Nedostatek prostoru pro shromažďování materiálů.
- Časové propasti (období zaneprázdněnosti) v materiálech.
- Zajišťování audio-/videonahrávek.
- Posílání portfolií domů.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Neaplikuje se ve stupních. U každého žáka s NKS lze aplikovat toto podpůrné opatření. U žáků s NKS dlouhodobě sledujeme právě řečové a komunikační chování (které komunikační situace již zvládnou, jak jsou samostatní v zjišťování informací, jak zahajují interakci s vrstevníky, jak přesné je vyjádření aj.).

MŠ: V podmínkách MŠ je nesmírně významné, učitelka si vede průběžně strukturované záznamy. Dlouhodobé sledování eliminuje krátkodobé propady (např. po onemocnění), ukazuje tempo zlepšování, umožnuje vidět učitelce dítě v celistvosti.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
2. SLAVÍK, K. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
3. PETTY, G. *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
4. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

6.3 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Známkový systém hodnocení nepostihuje rozvoj osobnosti žáka, ale jen jeho znalostní úroveň.
- Žák je slabě motivován.
- Normativní systém hodnocení nepostihuje rozvoj osobnosti žáka, ale jen jeho znalostní úroveň, a nerespektuje jeho pomalejší pracovní tempo, zvýšenou unavitelnost, narušenou sluchovou a zrakovou percepci a grafomotoriku.
- Citlivé vnímání vlastního neúspěchu na straně žáka – ztráta motivace a stres z hodnocení špatnými známkami u méně úspěšných a dlouhodobě neúspěšných žáků.
- Sociální znevýhodnění integrovaného žáka v kolektivu – náročnější budování pozice (vyzdvižením pozitivních a silných stránek žáka upevňujeme jeho místo v kolektivu).
- Snížená schopnost střídání pozornosti nebo udržení pozornosti.
- Nutnost využívání názorných a podpůrných pomůcek při práci (problém s hodnocením, např. práce s tabulkami a přehledy v ČJ).
- Žák není schopen (nebo je schopen jen v omezené míře) plnit školní výstupy stanovené ŠVP.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pravidla hodnocení vycházejí ze zákona č. 561/2004 Sb. (a jeho novelizací) a dále jsou upřesňovány vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání. Podrobnější popis si vypracovává každá škola ve svém školním vzdělávacím programu, části školní řád. Mezi rozšířené formy hodnocení řadíme:

Individuálně normované – výkon žáka je porovnáván s jeho výkony předchozími. Individuálně normované hodnocení vychází z dovednosti pedagoga postřehnout posun žáka (v tempu práce, ve strategii práce, typologii chyb, způsobu provádění kontroly, v míře samostatnosti aj.). U žáků s NKS může zachytit i změnu v mluvním apetitu, míře srozumitelnosti, přesnosti vyjádření, pohotovosti sdělení atd.

Neformální hodnocení – pozorování výkonů během běžné práce ve třídě.

Hodnocení průběhu – hodnocení právě probíhající činnosti, např. rozhovor, vyžádání si informace, způsob komunikace, přednes básně, formulace výpovědi apod.

Hodnocení slovní stručné – je limitované rozsahem pojmů k hodnocení, které odpovídá jednotlivým stupňům klasifikace.

Hodnocení slovní rozšířené – širší slovní hodnocení dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytuje celistvější informace o silných a slabých stránkách jeho výkonu.

Kriteriální hodnocení (absolutního výkonu) – zjišťuje splnění či nesplnění konkrétního výkonu (kritéria). Pokud žáci kritérium splní, budou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jestli tohoto kritéria dosáhli ostatní.

Hodnocení kombinované (slovní a známkou) – používá se v předmětech, ve kterých je velký podíl známek za malé pracovní výkony (pětiminutovky, větný rozbor, písanka).

Sebehodnocení žáka – umožňuje žákovi (a učiteli) hledat příčiny, vyvozovat důsledky, hledat vnitřní motivaci pro vlastní výkon

ČEMU POMÁHÁ

- Zohledňuje řečové obtíže žáka, jeho deficity v řečovém projevu.
- Pomáhá pocitu úspěšnosti ve školním zařazení.
- Vyzdvižení (a popisu) nového, co žák umí.
- Umožňuje zaměřit se na dílčí dovednost.
- Nabízí možnost rozdělit celkový výkon žáka na části.
- Přivykat žáky na různé formy hodnocení (známky, slova, body, symboly).
- Podporuje orientaci na pozitivní činnost žáka.
- Rozvíjí paměťové mechanismy.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel vychází z informací ze zpráv dítěte o možnostech jeho vyjadřovacích dovedností. Na začátku např. školního roku je vhodné domluvit se žáky pestrost hodnocení (učitel nehodnotí pouze správný výsledek, ale originalitu, výhodnost, formulaci, propojenost aj.). Postupně vedeme žáky k sebehodnocení. Struktura sebehodnocení (čeho si všímám, kontext, jakou formou hodnotím) je osvojována postupně. Možnost střídání silných a slabších stránek v sebehodnocení.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Mít strukturu hodnocení.
- Dodržovat pravidelnost v nácviku sebehodnocení.
- Používání konkrétních označení (ne jen formálně: pracoval jsem dobře – nepracoval jsem).

RIZIKA

- Normativnost v hodnocení, formálnost hodnocení.
- Nedodržení komplexního pohledu hodnocení.
- Nerespektování (podceňování) specifik postižení.
- Nízká školní úspěšnost.
- **Postavení dítěte ve třídě** – může docházet k situaci, že dlouhodobé setrvání v tolerantním přístupu (či orientace na dílčí prvky) nestimuluje žáka v posunu při osvojování řečových dovedností.
- **Riziko v zachování objektivity**, platnosti a spolehlivosti výpovědi. Školní hodnocení podléhá mnoha subjektivním jevům. Je tedy třeba znát zdroje subjektivního zkreslení při hodnocení a snažit se zkreslení vyhýbat. Učitel často podléhá tendenci k všeobecně příliš mírnému nebo příliš přísnému posuzování.
- **Riziko vyhýbání se extrémním hodnotám** – drží se neutrální hranice středu.
- **Hodnocení** (se zaměřením na sebehodnocení) je náročné na časovou dotaci, postupnost zavádění, osvojení procesu žáky, formulaci.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příklady hodnocení a sebehodnocení

Otevřená struktura	***Výběrová struktura***	***Hodnocení***
Co jsem dnes trénoval (co jsem se naučil)? *Jak jsem pracoval?* *Jak jsem komunikoval (mluvil)?*	*Trénoval jsem:* *a) sčítání dvojciferných čísel,* *b) postup při sčítání dvojciferných čísel,* *c) využití kontroly při sčítání dvojciferných čísel.* *Pracoval jsem:* *a) klidně,* *b) vytrvale,* *c) na výzvu s přerušováním, s pauzami.* *Komunikace (řeč)* *a) snažil/a jsem se věcně + ve větě,* *b) jen na výzvu,* *c) nevyužíval/a jsem mluvení.*	*OSOBA: JÁ (žák), UČITELÉ, SPOLUŽÁCI* *Co hodnotím: co umím nového, jak použiji získané znalosti (jak umím používat získané znalosti), jaký jsem udělal/a pokrok?* *Proč hodnotím: učím se posuzovat (výše uvedené), reálně hodnotit své možnosti.* *Hodnocení spolužáky:* *Jak mě vidí?* *Co mi radí?* *Co u mě oceňují?* *Pravidla hodnocení:* *Přesně a konkrétně.* *Stručně, srozumitelně.* *Upřímně, pravdivě.*

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Ve všech stupních podpory využíváme rozšířených forem hodnocení. U žáků s NKS umožňuje zachytit drobné změny v učebním procesu, umožňuje hodnotit různé fáze pracovní aktivity.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
2. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
3. SLAVÍK, K. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
4. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
5. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

6.4 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

Blanka Housarová

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je pasivní k verbálním aktivitám.
- Žák je pasivní k verbální interakci.
- Žák je pasivní k přijímání úkolů.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Specifické opatření u skupiny žáků s NKS (kromě standardního využití pro školní výkon) je intenzivně využito na řečové chování žáka. Směřuje na rozsah, místo, způsob motivace pro řečový (komunikační) výkon žáka, aby nedocházelo k vyhýbání se těmto situacím, aby žák aktivizoval a rozvíjel své dosud osvojené řečové prostředky. Opatření se zaměřuje na to, aby docházelo k přenosu řečového výkonu do všech situací jak školního, tak mimoškolního života. Opatření má minimalizovat dlouhodobé setrvávání na jedné úrovni, má podpořit potřebu osvojovat si další řečové dovednosti.

ČEMU POMÁHÁ

- Aktivizuje mluvní apetit.
- Minimalizuje vyhýbavé komunikační chování.
- Podporuje samostatnost v komunikačních situacích.
- Podporuje socializaci a začlenění žáka do skupiny.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ve škole se hodně zaměřujeme na využívání a zavádění **motivace pro komunikaci kognitivní** – potřeba něco sdělit, vyjádřit se, vtáhnout partnera do stejného tématu. Pro praktický život ve školním prostředí zavádíme **motivaci ke komunikaci zjišťovací a orientační** – ptáme se, abychom se lépe vyznali v názorech toho druhého, v tématu, o kterém se mluví. Orientujeme se na základě informací z jiných zdrojů (kamarád, učitel, školník, kuchařka, vedoucí oddílu). Pro posílení základních kompetencí pro komunikaci využíváme **motivaci sdružovací** – chceme navázat vztah, chceme ukojit potřebu bližšího kontaktu. Zejména na preprimárním stupni a v začátku povinné školní docházky aplikujeme **motivaci požitkářskou** – jen tak pro radost. Motivačním hodnocením často zahajujeme u vstupní fáze – porozumění či aktivní naslouchání. V podmínkách MŠ je vztah

motivačního hodnocení k řečovému výkonu velmi těsný. Motivační hodnocení učitelky MŠ podporuje dítě k verbální interakci, k rozvoji mluvního apetitu. Pro motivační hodnocení můžeme používat následující: povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení pocitu, shrnutí, ocenění.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Znalost osobnosti žáka, jaká motivace a kdy je nejvíce účinná.

RIZIKA

- Přetrvávání zvýšené motivace.
- Nevhodný způsob motivace.
- Nepřiměřený rozsah motivace.
- Dočasnost použití této podpory.
- Komunikace není vnímána pozitivně (negace, odmítání komunikace).

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

6

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Neaplikuje se dle stupňů. V každém stupni lze využít motivačního hodnocení. Je potřeba kontrolovat přínos takového opatření, aby nevedlo žáka k tomu, že bez motivace nepracuje. Toto podpůrné opatření se může využít nárazově (na začátku školního roku), v jiném prostředí (exkurze, výlet), s novou osobou ve třídě (návštěva, nový učitel aj.).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MEŠKOVÁ, M. *Motivace* žáků *k efektivní komunikaci*. Praha: Portál, 2012. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
2. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
3. SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
4. SLAVÍK, K. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
5. PETTY, G. *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
6. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
7. SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.

4.7 OBLAST PODPORY Č. 7: PŘÍPRAVA NA VÝUKU

7.1 JINÉ FORMY PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák v důsledku snížení úrovně dorozumívacích dovedností není schopen dosahovat adekvátních výsledků při domácí přípravě jako jeho zdraví vrstevníci.
- Žák potřebuje více času a příležitostí k zafixování probíraného učiva, jeho utřídění a zařazení do systému vědomostí.
- Žák nemá dostatečný časový prostor pro upevnění učiva ve škole.
- Rodiče žáka nejsou motivováni k podpoře žáka.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Zahrnuje převážně domácí přípravu, která by měla odpovídat možnostem žáka, je tedy třeba přizpůsobit, diferencovat úkoly vzhledem k ostatním žákům. Domácí příprava nemá nahrazovat výuku, je pouze doplňkem výuky ve škole, potřebným k procvičení, upevnění učiva (pokud se nejedná o domácí přípravu při dlouhodobé absenci žáka).

Pedagog by měl **zohledňovat opatření v IVP žáka**, která jsou daná již u výuky, např.:

- rozsah prací, způsob a formy zpracování (zápis, opis × doplňování pouze určitých jevů, vypisování jednotlivých slov místo celých vět, střídat úkoly písemné, praktické, ústní, využití ICT);
- časovou náročnost, je třeba zohlednit pracovní tempo žáka a jeho obtíže – úkol, který většina dětí zvládne za 10 minut, může zpracovávat až 1 hodinu. Délka domácí přípravy by neměla přesáhnout 30 minut, ideální je 10–15 minut;
- nutnost vícerého opakování probíraného jevu, delší doba fixace;
- potřeba domácí přípravy před ověřováním některých znalostí – např. gramatická pravidla, paměťové znalosti (letopočty apod.), orientace na mapě aj.

Pro domácí přípravu je **rozhodující spoluúčast rodičů**, kteří zajišťují podmínky pro vypracování úkolů, ale stejně jako u ostatních dětí, rodič nezodpovídá za věcnou správnost úkolu. Naopak, chyby, které dítě udělá, představují pro pedagoga důležitou zpětnou vazbu o tom, co dítě zvládá a co je potřeba znovu procvičit.

Na rodiče dětí s NKS je však kladena větší náročnost při vypracování úkolů. Děti většinou nemohou pracovat samostatně, potřebují neustále vedení při plnění, vypracování úkolu. Rodič často znovu vysvětluje dítěti probírané učivo, pomáhá s porozuměním zadání úkolu. Toto se týká i žáků starších, na 2. stupni. Některé oblasti výuky či intervence se bez pravidelného opakování a procvičování doma neobejdou (čtení, psaní, matematické operace, logopedická intervence).

ČEMU POMÁHÁ

- Procvičit, upevnit učivo.
- Možnost využití jiných forem a metod pro upevnění učiva než při vyučování ve škole.
- Zpětná vazba pro učitele, pro rodiče i pro žáka.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V MŠ se nejedná o přípravu na výuku jako v ZŠ, ale rozvoj předškolních dovedností dle výchovně-vzdělávacího programu MŠ ve spolupráci s rodiči. Učitel MŠ může poskytnout pracovní materiály, listy, pomůcky na rozvoj percepcí, na rozvoj řeči, grafomotoriky aj. V rámci logopedické intervence, pokud je poskytována v MŠ, materiály na rozvoj slovní zásoby, procvičování výslovnosti aj.

V ZŠ:

Zadávání domácích úkolů:

- Učitel zkontroluje, zda si žák úkol zaznamenal, případně pomůže se záznamem či úkol žákovi zaznamená sám, žák by měl mít možnost individuální konzultace s učitelem k úkolu.
- Učitel si ověří, zda žák porozuměl zadání a úkol je srozumitelný pro rodiče (je velmi důležité zejména u žáků s poruchou porozumění, s obtížemi ve vyjadřování).
- Při zadávání množství úkolů a jejich četnosti je třeba zohledňovat priority ve vzdělávání žáka, nekumulovat úkoly z různých předmětů.
- Je vhodné seznámit rodiče se způsoby, metodami výuky u jednotlivých předmětů (např. jakou metodou se vyučuje v dané třídě čtení, jakým způsobem se děti učí matematické operace apod.).
- Pokud rodiče tuto úlohu neplní, pak škola musí přistoupit k dalším opatřením.

Domácí příprava v rodině, která nepovažuje vzdělávání za prioritu v rozvoji dítěte:

- Přesné vymezení v IVP povinností rodičů (zákon o rodině – rodiče spoluzodpovídají za vzdělávání svých dětí).
- Konzultace s rodiči ohledně organizace, zásad domácí přípravy.
- Pokud pokusy o domácí přípravu selhávají, je možné nahradit domácí přípravu přípravou v ZŠ – v rámci navýšené časové dotace, doučování, kroužku, v rámci družiny apod.

Domácí příprava v rodině, která nemá potřebné znalosti a dovednosti, aby ji mohla realizovat:

- Možnost nahradit domácí přípravu přípravou v ZŠ (viz výše).
- Možnost doporučení externího pracovníka – jedná se o spolupráci s různými organizacemi, nadacemi, dobrovolníky, studenty.
- Pravidelné konzultace s rodiči.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nepřetěžovat žáka, jedná se o doplnění výuky, je třeba respektovat možnosti žáka.

RIZIKA

- Přeceňování nebo podceňování domácí přípravy.
- Nestimulující rodinné prostředí nebo naopak situace, kdy je dítě přetížené různými zájmovými aktivitami, nemá prostor pro sebe.
- Jiné sociokulturní prostředí.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žákyně s vývojovou dysfázií ve 3. ročníku ZŠ ze slabého sociálního prostředí. Maminka žákyně je absolventka bývalé zvláštní školy (ale je pravděpodobné, že by se u ní diagnostikovala také vývojová dysfázie), otec také není schopen dceři pomoci při domácí práci. Do rodiny začala docházet studentka učitelství, dobrovolnice z občanského sdružení zajišťujícího terénní sociální službu v daném městě. Žákyně měla velké výukové obtíže, do výuky se vůbec nezapojovala, domácí práci nechtěla plnit. S dobrovolnicí se domácí práce zlepšila, i když do výuky se žákyně stále nezapojovala.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Není výrazná specifikace domácí přípravy, mohou být úpravy v rozsahu, přizpůsobení časové náročnosti, jiná forma zpracování. O formě domácí přípravy rozhoduje škola.

STUPEŇ 2

Vždy úprava dle možností žáka, ve spolupráci se SPC se domluví možnosti, formy. Neplatí, že menší stupeň podpory znamená menší domácí přípravu. Spíše naopak. Jsou zde žáci, kteří mají již závažnější výukové potíže, ale vhodně zvolenou formou, rozsahem domácí přípravy lze žákovi výrazně pomoci.

STUPEŇ 3

Vždy úprava dle možností žáka, jako stupeň 2, domácí příprava může být více zaměřena na jiné formy intervence.

STUPEŇ 4

Vždy úprava dle možností žáka, zde je možné, že před domácí přípravou budou upřednostněny jiné možnosti intervence (podpůrné terapie).

STUPEŇ 5

Jako u stupně 4.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
3. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

4.8 OBLAST PODPORY Č. 8: PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ

8.1 LÉČEBNÁ A REŽIMOVÁ OPATŘENÍ

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se zhoršují projevy NKS při zátěžových situacích.
- Projevy NKS mají u žáka dopady do oblasti psychické, sociální.
- Žák má doprovodné zdravotní potíže.
- Žák má ze zdravotních důvodů omezenou možnost docházet do školy.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

U žáka s NKS jde především o režimová opatření. Záleží opět na druhu NKS, jaká opatření je třeba uplatnit. Žáci s dysfázií jsou velmi rychle unavitelní, je třeba počítat s výpadky pozornosti, krátkodobou koncentrací související se zvýšenou psychickou námahou, kterou musí žáci vynaložit při komunikaci, zpracování informací a kompenzování všech svých deficitů.

U žáků s koktavostí je třeba počítat s různými vlivy na jejich aktuální stav při komunikaci. Při zvýšené zátěži, stresu (i pozitivním) se projevy koktavosti mohou zhoršovat. Úpravou režimu se tuto zátěž snažíme eliminovat.

Dále se mohou vyskytovat více či méně závažné zdravotní obtíže, které mohou být doprovodnými symptomy daného druhu NKS (např. u žáků s dysartrií poruchy polykání), nebo se může jednat o další onemocnění (např. epilepsie, astma) či dlouhodobé onemocnění, úraz a jejich dopad na komunikační schopnost žáka. Je tedy třeba uzpůsobit vzdělávací podmínky podle zdravotního stavu klienta.

ČEMU POMÁHÁ

- Předcházet, snižovat projevy sekundárních, doprovodných obtíží u jednotlivých typů NKS.
- Zabezpečovat podmínky vzdělávání při závažnějších zdravotních obtížích, minimalizovat rizika ohrožující bezpečnost dítěte.
- Překonávání, zmírnění důsledků dlouhodobého onemocnění.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Aplikuje se ve spolupráci s logopedy, zákonnými zástupci, poradenským pracovištěm, lékaři, klientem.

V rámci individuálního vzdělávacího plánu bude dle daných obtíží pro žáka vypracován postup, jak postupovat.

U dětí s dysfázií je třeba zvážit vhodné časové rozvržení při vyučování, zařazování relaxačních chvilek během hodiny, mít prostor, kam si dítě může jít odpočinout, střídání činností. Při individuální práci – podle toho, jak žákovi vyhovuje (ráno před začátkem vyučování nebo po vyučování, rozdělení do více úseků během týdne nebo jednou týdně v delším časovém úseku, ale se střídáním činností).

U dětí s koktavostí je třeba věnovat pozornost výběru aktivit, které by mohly dítě ovlivnit. Je důležité, aby žák nebyl přetěžován, jinak se projevy neplynulosti a doprovodného chování mohou zhoršit. Snažíme se redukovat vlivy, které mohou mít negativní efekt na plynulost řeči (např. časový tlak, nečekané nové situace, nevhodná komunikace s dítětem, žákem), vytvářet klidné pracovní prostředí. Vhodné je využití relaxačních aktivit. Je třeba počítat se zhoršením řeči v náročných dnech a situacích.

U žáků s dysfázií, koktavostí a ADHD je třeba se informovat, zda užívají medikaci. Pokud ano, informovat se o účincích medikace, způsobu podávání, možnostech nežádoucích účinků. Také u žáků s NKS, kteří mají další zdravotní obtíže (většinou se jedná o děti s epilepsií, ale i různými alergiemi, astmatem), je třeba se seznámit s medikací, kterou užívají.

U žáků s alergií je důležité znát pro ně nebezpečné alergeny a to, jaká reakce nastává po kontaktu s alergenem. Je třeba počítat s tím, že po záchvatu epilepsie či alergické reakci je dítě unavené, vyčerpané.

Pokud má dítě nějakou dietu, rodiče tuto situaci konzultují s ředitelem školy a dále s vedoucí stravování, případně hlavní kuchařkou. Je možné část jídla odebírat z MŠ (ZŠ), část si přinášet z domova. Při podávání léků se opět rodiče obracejí na vedení školy, na základě doporučení ošetřujícího lékaře je možné léky podávat, ale musí být sepsána pravidla (kdy, jaké množství, po jakou dobu apod.).

U žáka s poruchou polykání je nutné stanovení a dodržování přesného postupu při stravování:

- Výběr vhodných strategií.
- Polohování při přijímání stravy.
- Jaká konzistence stravy je pro žáka nejvhodnější.

U žáka dlouhodobě nemocného:

- V době nemoci – spolupráce s rodiči či zákonnými zástupci, umožňuje-li to zdravotní stav žáka, průběžné zadávání úkolů v souvislosti s probíranou látkou a poskytnutí odpovídajících výukových materiálů.
- V době rekonvalescence – dle individuálních potřeb žáka a s ohledem na délku nepřítomnosti vytvoření harmonogramu postupného doplnění učiva.

RIZIKA

- Nedostatečná informovanost školy, poradenského pracoviště o důsledcích druhu NKS.
- Nedostatečná informovanost školy, poradenského pracoviště o zdravotním stavu žáka.
- Nedostatečné personální zabezpečení na režimová opatření.
- Nemožnost zavést režimová opatření do chodu školy z dalších organizačních důvodů.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Žák s těžkou formou dysfázie, integrovaný do 1. třídy v menší vesnické škole chodil již po 3. vyučovací hodině dozadu do třídy, kde měl místo na odpočinek a často zde na krátkou chvíli usnul. Všichni to tolerovali, po odpočinku se hoch zase zapojil do vyučování.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Převážně se jedná o uzpůsobení podmínek, režimová opatření u žáků s lehčími formami NKS, žáků dlouhodobě nemocných, žáků s epilepsií, opatření jsou v kompetenci školy.

STUPEŇ 2

Převážně se jedná o uzpůsobení podmínek, režimová opatření u žáků se středně těžkými formami NKS, žáků dlouhodobě nemocných, dětí, žáků s epilepsií. Opatření jsou navržena pracovníky SPC, lékaři, logopedem.

STUPEŇ 3

Převážně se jedná o uzpůsobení podmínek, režimová opatření u žáků s těžšími formami NKS, žáků dlouhodobě nemocných, žáků s epilepsií. Opatření jsou navržena pracovníky SPC, lékaři, logopedem.

STUPEŇ 4

Jedná se o uzpůsobení podmínek, režimová opatření u žáků s těžkými formami NKS, kombinovaným postižením, dětí a žáků dlouhodobě nemocných, žáků s epilepsií. Opatření jsou navržena pracovníky SPC, lékaři, logopedem.

STUPEŇ 5

Jedná se o uzpůsobení podmínek, režimová opatření u žáků s těžkými formami NKS, kombinovaným postižením, žáků dlouhodobě nemocných, žáků s epilepsií. Opatření jsou navržena pracovníky SPC, lékaři, logopedem.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
2. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
3. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

8

8.4 SPOLUPRÁCE S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy v dorozumění se při úředních jednáních, případně při aktivitách ve svém volném čase.
- Žák má přirozenou potřebu zapojit se do zájmových, volnočasových aktivit, kamarádských a přátelských vztahů, herních, rekreačních činností a pozitivních prožitků vůbec.
- Žák nedochází pravidelně do školy (neomluvené absence, záškoláctví).

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o spolupráci mezi školou, rodiči a externími poskytovateli služeb, která se může týkat přímé intervence v rámci logopedické péče nebo doplňkových a podpůrných terapií.

ČEMU POMÁHÁ

- Poskytuje specializovanou činnost, kterou nemůže zajistit škola. Pokud nemůže škola zajistit přímo logopedickou intervenci na škole, zajišťují tuto péči externí pracoviště – speciálněpedagogická centra, logopedické ambulance aj.
- Dále doplňuje výchovně-vzdělávací činnost v rámci podpůrných terapií, které napomáhají rozvoji dílčích schopností (stimulační programy) či napomáhají rozvoji komunikace, sociálních vztahů, psychické pohodě, uvolnění, relaxaci (viz intervenční techniky).

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Externího pracovníka – logopeda – doporučí poradenské zařízení po konzultaci o možnostech školy, rodičů. Rodiče mohou mít již tuto péči dlouhodobě zajištěnu, pak informují školu, SPC, kdo jim tuto péči zajišťuje. Rodiče docházejí pravidelně s dítětem do logopedické ambulance, v ideálním případě logoped spolupracuje se školou, předává škole informace o postupech v rámci intervence, v jakých oblastech může škola navázat a „procvičovat“ potřebné dovednosti. Škola poskytuje informace o vzdělávacím programu, obsahu probíraného učiva, výsledcích ve vzdělávání, aby mohl logoped na probírané učivo navázat. V mateřské škole by měla být spolupráce logopeda a školy ještě těsnější, rozvoj předškolních dovedností a jednotlivých dílčích schopností by měl být jednotný a v souladu s vývojovou úrovní dítěte. Logopedickou péči mohou zajišťovat osoby ve školských zařízeních nebo zdravotnických zařízeních.

Logopedická intervence mimo školu je hrazena z různých finančních zdrojů – logoped ve školských poradenských zařízeních z prostředků MŠMT, logoped ve zdravotnictví zdravotní pojišťovnou, logopedickou intervenci v soukromých zařízeních hradí rodiče sami.

Spolupráce s dalšími externími pracovníky (rehabilitační pracovníci, psychoterapeuti, speciální pedagogové ad.) závisí na podmínkách daného regionu a školy. Poradenské zařízení či lékař doporučí nebo škola si sama vytipuje externího pracovníka, se souhlasem klienta nebo zákonného zástupce se domluví na vzájemné spolupráci, případně překrývání péče. Poskytovateli těchto služeb mohou být občanská sdružení, společnosti, soukromé subjekty (např. Česká hiporehabilitační společnost, Pomocné tlapky – Canisterapie, Muzikoterapeutická asociace ČR, Asociace dramaterapeutů ČR, Česká arteterapeutická asociace, soukromé poradny, rehabilitační pracoviště aj.).

Tyto služby hradí rodič nebo škola. Záleží na možnostech školy, zda zažádá o financování některé nadace či hradí poskytované služby z grantů, projektů (např. canisterapii, hipoterapii, muzikoterapii, stimulační programy apod. poskytované ve škole).

Organizační zajištění – vedení školy uzavře dohodu s poskytovatelem služeb. Smlouva též obsahuje organizační a obsahové zajištění této služby (místo, čas, náplň práce apod.).

RIZIKA

- Rozdílná spolupráce může být při zajišťování logopedické péče klinickým logopedem v resortu zdravotnictví, kdy logoped nemusí souhlasit s poskytováním informací o intervenci škole nebo nemá dostatečné informace o školních vzdělávacích programech.
- Nesouhlas zákonného zástupce.
- Nespolupráce ze strany klienta/klientky/zákonného zástupce.
- Neochota vedení školy zajistit spolupráci s externím poskytovatelem služeb.
- Nedostatek finančních prostředků na zajištění služby.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

(čím je stupeň vyšší, tím je opatření náročnější na koordinaci všech zúčastněných)

STUPEŇ 1

Aplikujeme dle potřeb klienta – většinou se jedná o logopedickou intervenci (na všech stupních škol), stimulační programy (MŠ, ZŠ).

STUPEŇ 2

Aplikujeme dle potřeb klienta – většinou se jedná o logopedickou intervenci (na všech stupních škol), stimulační programy (MŠ, ZŠ).

STUPEŇ 3

Aplikujeme dle potřeb klienta – logopedická intervence, stimulační programy, podpůrné terapie (muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie aj.), rehabilitace (na všech stupních škol).

STUPEŇ 4

Aplikujeme dle potřeb klienta – logopedická intervence, podpůrné terapie (muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie aj.), rehabilitace (MŠ, ZŠ).

STUPEŇ 5

Aplikujeme dle potřeb klienta – logopedická intervence, podpůrné terapie (muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie aj.), rehabilitace (MŠ, ZŠ).

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Česká hiporehabilitační společnost, http://www.hiporehabilitace-cr.com/.
2. Pomocné tlapky – Canisterapie, http://www.canisterapie.cz/.
3. Muzikoterapeutická asociace České republiky, www.musictherapy.cz.
4. Sekce systemické muzikoterapie při České psychoterapeutické společnosti, www.sekcemuzikoterapie.717.cz.
5. Česká arteterapeutická asociace, www.arteterapie.cz.
6. Asociace dramaterapeutů České republiky, www.adcr.cz.

8

4.9 OBLAST PODPORY Č. 9: PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

9.1 PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Jana Brozdová

Oblast podpory: **KLIMA TŘÍDY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žákova porucha v dorozumívání se promítá do sociálních vztahů ve třídě, u žáka se může projevit emoční frustrace.
- Žák má obtíže při navazování sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu.
- Žákova schopnost sociálního, praktického úsudku (schopnost řešit problémové situace) je z důvodu samotné diagnózy oslabena.
- Třídní kolektiv je přesycen dlouhodobou zvýšenou pozorností pedagogů určenou pouze integrovanému žákovi.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Pro výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga nebo metodika prevence je při práci s dítětem či žákem s NKS nezbytné zvládnout nejméně tři relativně samostatné činnosti:

a) získat dostatečné teoretické znalosti o problematice NKS a o sociálněpsychologických jevech, které se ve školství vyskytují;
b) umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, příp. klima učitelského sboru;
c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci, která by pomohla jak žákům, tak učitelům.

ČEMU POMÁHÁ

- Snadnějšímu začlenění žáka do kolektivu třídy.
- Celkovému utužování vrstevnických vztahů a posilování vztahu mezi žákem a učitelem.

9

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Zavedení opatření předchází monitoring vztahů ve třídě. Práce se třídním kolektivem spočívá:

- V rozhovorech s dětmi/žáky.
- V prvcích ze zážitkové pedagogiky a sociálním výcviku, kdy je potřeba zachovat princip hry a dobrovolnosti.
- V dotazníkových metodách a sociometrii, která slouží k zjišťování, popisu, směru a intenzity preference ve vztazích v malých sociálních skupinách.

Při práci s třídním kolektivem je vhodné přiblížit ostatním spolužákům a pedagogům problematiku žáka. Vhodné a užitečné informace žákům umožní uvědomit si reálné problémy spolužáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nácvikem sociálních rolí ve skupině je možné ostatní žáky seznámit s pocity a postavením žáka s NKS ve skupině. Narušená komunikační schopnost žáka může často vyvolávat u ostatních spolužáků, ale i u pedagoga dojem, že žák je „hloupý". Díky znalosti a orientaci v problematice se však dá tomuto předejít správnou osvětou pedagogů a následně žáků.

Ve třídě s problematickými vztahy může pedagog svůj postup konzultovat s odborníkem (školní psycholog, psycholog z externího poradenského zařízení apod.), který provede diagnostiku vztahů a navrhne další kroky. Spolupráce pedagoga a přizvaného odborníka v takových případech bývá dlouhodobější.

Práci s emocemi žáků v konfliktních situacích provádí pedagog v rámci běžné výuky a nároky na speciální personální zabezpečení primárně nevznikají. Pokud vznikne potřeba přizvat odborného pracovníka, logicky následují náklady na jeho konzultace (s pedagogem a/nebo se žákem).

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Kvalitní proškolení pedagogických pracovníků, zejména školních speciálních pedagogů, školních psychologů a výchovných poradců.
- Příprava třídního učitele, ostatních pedagogů a v neposlední řadě žáků na příchod žáka s NKS.
- Dostatečně proškolený třídní učitel a ostatní pedagogičtí pracovníci.
- Vztah důvěry mezi pedagogem, případně speciálním pedagogem, psychologem, dalšími pedagogickými pracovníky a žáky.
- Kurzy pro pedagoga (např. kurz krizové intervence, kurz práce s tělem, syndrom vyhoření v pomáhajících profesích apod.).
- Průběžné vzdělávání pedagoga a práce na sobě, psychohygiena.

RIZIKA

- Nedostatek prostředků na soustavné vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na tuto oblast (školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence), finanční nároky na pořízení odborné literatury, ze které pedagog čerpá inspiraci.

- Neosvícený učitel, který není ochoten pracovat na udržování a zlepšování zdravého třídního klimatu.
- Nepřijetí žáka třídním kolektivem.
- Nevybavenost standardizovanými testy a metodickými materiály.

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Do 6. třídy běžné ZŠ měl nastoupit žák s těžkou formou balbuties. Důvodem přestupu během školního roku bylo stěhování rodiny. Třídní učitelka připravila pro žáky materiály, které pomohly přiblížit situaci a pocity jedince s balbuties při komunikaci v rámci třídy. To, jak nepříjemné může být, když se člověk neumí vyjádřit plynule a ještě se mu ostatní smějí, se jim podařilo navodit hraním sociálních rolí, kdy hlavní aktér měl projevy balbuties a ostatní spolužáci na něj reagovali různými způsoby. Poté, co žák do třídy opravdu nastoupil, byl většinou třídy velmi pozitivně přijat a pro ostatní byla tato zkušenost opravdovým obohacením.

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Stupeň postižení nekoresponduje se stupněm podpory. Může se lišit intenzitou potřeby v závislosti na sociodynamice třídy.

V případě, že pozice žáka ve třídě je přiměřená, učitel zohledňuje obtíže v jeho narušené komunikační schopnosti. Třída je informována o jeho odlišnosti, učitel zvládá problémové situace řešit domluvou. Důležité je začleňovat do vyučovacího procesu nácvik sociálních situací. V MŠ se učitel snaží o co nejvíce přirozené začlenění dítěte mezi ostatní děti pomocí sociálních her, hudebních, výtvarných a pracovních činností.

Pokud je postavení žáka ve třídě ztíženo, ostatní spolužáci ho akceptují, občasně k němu projevují ne vždy žádané reakce, jako je např. přílišný soucit. Za těchto okolností by učitel měl vytvořit IVP pro žáka ve spolupráci s SPC, pravidelně začleňovat do vyučování hry na rozvoj sociálních dovedností, prvky dramaterapie, muzikoterapie i arteterapie. V ZŠ i MŠ je vhodné zavést osvětu zaměřenou na obtíže žáka, a to nejen mezi žáky, ale i mezi rodiči (např. v rámci třídních schůzek apod.).

Může se stát, že žák má natolik ztíženou pozici ve třídě, že ho někteří spolužáci odmítají, přehlížejí, má v kolektivu málo kamarádů. Je tedy na místě, aby učitel pro žáka vypracoval IVP, situaci konzultoval s SPC a ostatními odborníky, absolvoval kurzy v oblasti logopedie, případně SPU. Vhodné je zařadit žáka do pravidelné skupiny, která by

napomáhala učení se sociálním rolím a zvládání problémového chování ostatních vůči žákovi. Skupinu by měl vést proškolený psycholog nebo speciální pedagog.

V případě, že pozice žáka ve třídě je velmi výrazně zhoršena, ze strany spolužáků se mohou objevovat projevy lhostejnosti, někdy až agresivní sklony vůči žákovi s NKS. Zde je vhodná individuální práce žáka s NKS s psychologem či speciálním pedagogem z důvodu zmírnění negativních dopadů na psychiku žáka a další práce ve skupině s třídním kolektivem.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího procesu k vyučovací hodině.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
3. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
4. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

9

4.10 OBLAST PODPORY Č. 10: ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

10.1 ÚPRAVA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

Jiřina Jehličková

Oblast podpory: **ÚPRAVA PROSTŘEDÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen (nebo je schopen v nižší míře než ostatní) pracovat bez přímého dohledu pedagoga, je zde oprávněná potřeba bližšího kontaktu s pedagogem.
- Žák z důvodu snížení úrovně sluchového vnímání potřebuje vytvořit akusticky příznivé prostředí ve třídě.
- Pro realizaci individuální logopedické péče je nutné vytvořit zázemí pro individuální práci.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

U některých žáků s NKS je třeba vytvořit vhodné pracovní prostředí, které optimalizuje podmínky při vyučování – při přijímání informací, vhodný „osobní" prostor, kontakt s učitelem, sledování výkladu, ale i pomůcek, které má žák k dispozici. Jedná se zejména o žáky s dysfázií, u kterých je velmi důležité kompenzovat deficity ve sluchovém vnímání i zrakovém vnímání správným posazením žáka ve třídě. Dále je třeba mít vytvořené místo, kde žák může samostatně, bez rušení, rozptylování pracovat (týká se i dětí s ADHD). Podobná opatření jsou nutná i u žáků s těžším stupněm DMO, kde je vhodné připravit pracovní místo s ohledem na tělesné postižení a množství a druh pomůcek, které bude žák potřebovat (počítač, komunikátory apod.).

Dále je třeba úpravou pracovního prostředí optimalizovat prostředí z hlediska akustického, vizuálního – přílišná hlučnost při manipulaci s lavicemi, nevhodná akustika třídy, vhodné osvětlení apod.

V mateřské škole spočívá úprava ve vytvoření vhodného prostředí pro individuální práci – klidné, oddělené místo, vybavené **pomůckami pro logopedickou intervenci**. Místo pro logopedickou intervenci je třeba mít vytvořeno i v ZŠ, pokud je ve škole školní logoped.

ČEMU POMÁHÁ

- Optimální příjem informací.
- Zpřehlednění, organizaci pomůcek a studijních materiálů.
- Předcházet obtížím spojeným s nevhodným pracovním místem, které mohou vést nejen k horším výsledkům ve vzdělávání, ale také následně k potížím v chování.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Uspořádání místa a třídy musí respektovat zrakovou a sluchovou pohodu žáka i spolužáků – umístění lavic, aby žák (i ostatní žáci) mohl sledovat učitele i tabuli pokud možno čelně, nebyl jednostranně natočen po celou dobu vyučování – je třeba respektovat lateralitu žáka nejen u ruky, ale i lateralitu ucha a oka (viz PO 1.1 Jiné prostorové uspořádání výuky, 1.3 Zasedací pořádek). Důležité je i to, zda žák sedí v lavici sám, nebo má vedle sebe spolužáka (výběr spolužáka).

Upořádat pomůcky v blízkosti žáka (různé přehledy, plakáty s abecedou, gramatickými přehledy) – je třeba, aby nepůsobily rušivě, nepřehledně. Zvýšenou hlučnost ve třídě omezit za pomoci koberců (i na stěnách), plstěných podložek na nohou u židlí, závěsy apod.

Vytvoření samostatného místa ve třídě, kam si žák může jít sám (případně s asistentem pedagoga) pracovat – pro uvolnění nebo lepší soustředění žáka, okolní ruchy totiž mohou být pro dítě zátěžové (viz PO 1.1 Jiné prostorové uspořádání). Vytvoření pracovního místa mimo třídu – žák nezvládá dlouhodobé zatížení ve třídě (hluk, střídání činností). Vytvoření místa pro relaxaci – koberec, sedací vaky, v MŠ bazény s míčky apod. Vytvoření místa, „pracovny“ pro logopedickou intervenci, vybavení potřebnými pomůckami – logopedické zrcadlo, PC technika, vhodný obrazový materiál apod.

RIZIKA

- Úpravy prostředí nesmí omezovat ostatní žáky.
- Nemusí být dostatečné prostorové podmínky pro uspořádání pracovního místa ve třídě nebo vytvoření místa mimo třídu (zde i personální zabezpečení).

CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.

VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

STUPEŇ 1

Opatření jsou v kompetenci školy.

STUPEŇ 2

Na základě intervence poradenského zařízení či konzultace se upravuje pracovní místo, vytváří samostatné místo, prostor pro relaxaci, pro logopedickou intervenci apod.

STUPEŇ 3

Jako u stupně 2.

STUPEŇ 4

Jako u stupně 2.

STUPEŇ 5

Jako u stupně 2.

METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

5

SLOVNÍK ODBORNÝCH POJMŮ

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace.
ADD	Porucha pozornosti.
ADHD (attention deficit hyperactivity disorder)	Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.
Agramatismus	Neschopnost tvořit správné mluvnické tvary, skloňovat, časovat, řadit slova správně do vět.
Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)	Komunikační systémy, které přechodně nebo trvale kompenzují projevy poruchy u osob se závažným postižením řeči.
Augmentativní komunikace	Podporující komunikace, podporuje již existující, ale nevyhovující komunikaci.
Alternativní komunikace	Náhradní komunikace, používá se jako náhrada mluvené řeči.
Autoagresivita	Agresivita směřující k sobě.
Akustický	sluchový
Artikulace	Výslovnost, 3 fáze: intenze (nastavení mluvidel), tenze (setrvání mluvidel v artikulačním postavení při vyslovování hlásky), detenze (opuštění artikulačního postavení).
Artikulační neobratnost	Dítě umí správně vyslovit hlásky i celá jednoduchá slova, ale nedokáže vyslovit víceslabičná a složená slova, slova se shluky souhlásek (např. lokomotiva, paroplavba, podplukovník); artikulace je těžkopádná, neobratná, často i těžko srozumitelná.
Autismus	Pervazivní vývojová porucha projevující se triádou příznaků: 1. neschopnost vzájemné společenské interakce; 2. neschopnost komunikace; 3. omezené a stereotypní zájmy.
Behaviorální	Zabývající se studiem lidského chování ve společnosti.
Canisterapie	Terapie za pomoci psů.
Diagnostika	Poznávací proces zaměřený na získání co nejhlubších a nejkomplexnějších poznatků o diagnostikovaném objektu (osobě); výsledkem diagnostiky je diagnóza.
Dysgramatismus	Vývojová vada projevující se neúplně a nepřesně vyvinutou schopností užívat v mateřské řeči obvyklých gramatických tvarů, a to v řeči mluvené i psané.
Dyspraxie	Vývojová porucha motorických funkcí, porucha motorické koordinace, snížení schopnosti vykonávat složité pohyby.
Edu-kineziologie	Metoda vycházející z kineziologie.
Efektivní, efektivita	Účinný, účinnost (např. pedagogického opatření).

Etiologie	Nauka o příčinách nemoci, postižení.
Exekutivní funkce	Schopnost a dovednost vnímat, zacílit pozornost, plánovat, rozhodovat se, realizovat postupy, řešit problémy, tvořit analogie, pamatovat si a myslet.
Fyziologický	Normální, přirozený.
Fonematický sluch	Schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí (fonémy); distinktivní rys hlásky je rozlišující příznak – vlastnost, kterou se hláska liší od jiné, a tím slouží k rozlišení významu slov, např. míša – mísa (Dvořák, 2007).
Frustrační tolerance	Míra velké či malé snášenlivosti a odolnosti vůči stresům, zátěžím, neúspěchům.
Funkční komunikace	Komunikace, při které jedinec dokáže vyjádřit svá přání, pocity (často bývá narušena u autismu, případně u těžších forem vývojové dysfázie).
Grafomotorika	Druh jemné motoriky, specifická pohybová aktivita při grafických projevech, např. při kreslení, psaní a rýsování.
Hiporehabilitace	Nadřazený název pro všechny aktivity a terapie v oblastech, kde se setkává kůň a člověk se zdravotním postižením.
Hypersalivace	Zvýšené vylučování slin.
Hypernazalita	Patologicky zvýšená nosovost u otevřené huhňavosti, kdy se výdechový proud vzduchu dostává do dutiny nosní.
Hyponazalita	Patologicky snížená nosovost u zavřené huhňavosti, výdechový proud vzduchu u nosovek neprochází dutinou nosní (typické u rýmy).
Inkluze	Nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení; inkluze znamená nejen formální zahrnutí do skupiny vrstevníků, ale také přijetí ze strany ostatních členů skupiny.
Integrace (pedagogická)	*„Dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací."* (Jesenský, 1995, s. 50)
iPad	Jedná se o konkrétní značku tabletu, aplikace pro iPad jsou vytvořeny pouze pro tuto značku a není možné je využít na jiném tabletu nebo PC.

Instrumentální obohacování FIE — Jedná se o metodu pro systematickou výuku myšlení; někdy bývá nazývána též metoda zprostředkovaného učení; vychází z myšlenky, že každý člověk je schopen neustále zvyšovat své schopnosti a dovednosti v rámci vhodného a podnětného prostředí; metoda je založena na zprostředkování postupně stále náročnějších úkolů sestavených do cvičných pracovních listů; při práci nad listy je důležitá intenzivní komunikace; nesoutěží se, nehodnotí se, respektuje se osobní tempo každého jedince; chyba je běžnou součástí života.

Jazykové roviny — 1. foneticko-fonologická (výslovnost, fonematický sluch), 2. morfologicko-syntaktická (uplatňování gramatických pravidel, slovosled, rod, číslo, pád apod.), 3. lexikálně-sémantická (pasivní i aktivní slovní zásoba, úroveň zobecňování, definování pojmů apod.), 4. pragmatická (schopnost vyjádřit různé komunikační záměry, schopnost vést rozhovor, vyprávět apod.).

Kineziologie — Věda o mechanických zákonitostech pohybového ústrojí člověka a zvířat, zabývá se fyziologickými, mechanickými a psychologickými mechanismy; v alternativní medicíně se používá tzv. aplikovaná kineziologie, jejímž základním principem je představa, že všechny tělesné i duševní problémy jsou způsobeny poruchou proudění energie mezi orgány, včetně mozku, a svalstvem a že se blokáda projeví oslabením příslušného svalu.

Komunikace — (lat. communis – společný, obecný; comunicare – sdělovat) Výměna nebo přijímaní a zpracování, případně vydávání informací; představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností sloužících k vytváření a udržování mezilidských vztahů; ve školním prostředí se považuje za jednu z klíčových kompetencí, kterou má dítě ve škole získat.

Kognitivní schopnosti — Neboli poznávací funkce, patří sem vnímání, představování, fantazie, myšlení, usuzování, inteligence, pozornost a paměť.

Mluvní pohotovost — Verbální reakce na nečekané podněty, schopnost přizpůsobit mluvní projev vzniklým okolnostem.

Modifikace — Úprava, např. učiva, vzdělávacích podmínek, hodnocení u žáků se zdravotním postižením.

Motorika	Hybnost, soubor pohybových činností řízených nervovou soustavou a uskutečňovaných kosterním svalstvem; rozlišujeme hrubou motoriku (zajišťována velkými svaly – např. chůze) a jemnou motoriku (zajišťována činností drobných svalů), např. grafomotorika (pohybová aktivita při psaní a kreslení), mimika (pohyby obličeje), oromotorika (pohyby dutiny ústní), logomotorika (pohyby mluvních orgánů při artikulované řeči).
Multisenzoriální	Více smyslů, např. při učení jazyků.
Neverbální komunikace	Souhrn mimoslovních sdělení, která vyjadřujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.
Orální	Ústní.
Orofaciální	Týkající se dutiny ústní a tváří (v logopedii se provádí orofaciální stimulace, kterou zlepšujeme motoriku rtů, jazyka, měkkého patra, patrohltanového uzávěru a tváří).
Oromotorika	Motorika mluvidel.
Percepce	Vnímání.
Perinatální	Krátce po porodu (v řádu několika dnů).
Pojmový slovník	Slovník, který si buduje dítě k jednotlivým oblastem (zvířata, jídlo, rodina apod.); velmi důležité u žáků s dysfázií a autismem.
Prozodické faktory řeči	Zahrnují tempo, melodii, přízvuk.
Psychomotorika	Pohybové aktivity člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu.
Respirace	Dýchání.
Seberegulace	Plánovaná změna chování jedince, ke které sám dospěje porovnáním svého chování a normy.
Serialita	Schopnost jedince zapamatovat si, myslet a pracovat krok za krokem v posloupnosti.
Snoezelen	Místnost na podporu smyslového vnímání.
SPC	Speciálněpedagogické centrum – školské poradenské zařízení zaměřené většinou na jednu vadu (pro děti s vadami řeči, pro sluchově postižené, pro mentálně postižené apod.); poskytuje bezplatnou komplexní diagnostickou, terapeutickou a poradenskou činnost v oblasti speciálněpedagogické, psychologické a sociální u daného postižení.

Specifické asimilace	Přizpůsobení, spodoba dvou hlásek, 1. sykavkové asimilace – obtíže při vyslovování slov, kde se střídá ostrá a tupá sykavka, případně polosykavka (např. sušenka = susenka nebo šušenka); v běžných slovech, kde je jen jedna sykavka, artikulaci zvládá; 2. asimilace typu T, D, N × Ť, Ď, Ň – obtíže při vyslovování slov, kde se střídají hlásky T, D, N a Ť, Ď, Ň (např. hodiny = hodyny nebo hodini); 3. asimilace typu L × R – obtíže při artikulaci slov, kde se společně objevuje L i R, přičemž výslovnost jednotlivých hlásek ve slovech zvládá (např. Klára = Krára nebo Klála).
Specifický logopedický nález	Souhrnný název pro specifické asimilace a artikulační neobratnost.
Verbální komunikace	Komunikace prostřednictvím jazyka a řeči; užívá artikulovanou řeč, tvořenou hláskami, slovy a větami, je vázána na určitý jazyk; probíhá pomocí slov – mluvených, psaných nebo čtených, může mít podobu mluvené nebo psané řeči.
Taktilní paměť	Hmatová paměť, souvisí s rozvojem jemné motoriky.
Vizualizace	Metoda užívaná především u žáků s autismem, ale i u žáků se senzorickou dysfázií, kdy jsou instrukce doplněny vizuálním (zrakovým) vjemem (předmětem, obrázkem, piktogramem, rozvrhem); žák se tak lépe orientuje v jednotlivých situacích; vizualizace souvisí se strukturalizací.
Vizuální	Zrakový.

6

PŘEHLED SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH CENTER PRO ŽÁKY S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ A DALŠÍCH ORGANIZACÍ POSKYTUJÍCÍCH PÉČI O ŽÁKY S NKS

Kontaktní údaje jsme čerpali dne 31. 5. 2014 z webu Asociace pracovníků speciálněpedagogických center (http://www.apspc.cz/), webu Národního ústavu pro vzdělávání (http://www.nuv.cz/) a internetových stránek jednotlivých SPC a organizací.

Hlavní město Praha
SPC pro žáky s VŘ
Libčická 8/399
181 00 Praha 8 – Čimice
Telefon: 233 544 611
Fax: 233 544 611
E-mail: spc.libcicka@volny.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Hana Fleischmanová, spc.libcicka@volny.cz, 233 544 611

SPC pro děti a mládež
Tyršova 13
120 00 Praha 2
Telefon: 222 519 926, 222 518 280
Fax: 222 519 926
E-mail: caak@braillnet.cz

Středočeský kraj
SPC při ZŠ
Švermova 380
295 01 Mnichovo Hradiště
Telefon: 326 771 131
E-mail: zvs.mh@seznam.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
PhDr. Josef Štěpán, dolnikrupa@seznam.cz, 326 771 131

Jihočeský kraj
SPC pro VŘ
Sakařova 342
375 01 Týn nad Vltavou
Telefon: 385 731 824
E-mail: spc@zslogopedicka-tnv.cz
Web: http://www.zslogopedicka-tnv.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Alena Tomková, tomkovaa@seznam.cz, 385 731 824

Plzeňský kraj
SPC pro VŘ
Ke Špitálskému lesu 3
312 00 Plzeň
Telefon: 377 260 069
E-mail: specms@mybox.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Romana Šimková, specms@mybox.cz, 723 193 325

Karlovarský kraj
SPC pro VŘ
Mozartova 7
360 20 Karlovy Vary
Telefon: 775 891 113, 351 161 312
E-mail: spc-vadyreci.kvary@seznam.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Hana Václová, spc-vadyreci.kvary@seznam.cz, 351 161 312

Ústecký kraj
SPC Měcholupy
Měcholupy 1
439 31 Měcholupy
Telefon: 415 722 508
E-mail: specialniskola@lzs-mecholupy.cz
Web: http://www.lzs-mecholupy.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Alexandr Bednář, bednar@lzs-mecholupy.cz, 415 722 508

Odloučené pracoviště SPC
Školní 3587
430 01 Chomutov
Telefon: 474 624 108
E-mail: spcsluch@seznam.cz

SPC Litoměřice
Šaldova 657/6
412 01 Litoměřice
Telefon: 416 734 011
E-mail: spc.klient@tiscali.cz
Web: http://www.zssaldova.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Václava Tomická, Ph.D., spc.klient@tiscali.cz, 724 242 419

Liberecký kraj
SPC pro VŘ
E. Krásnohorské 921
460 01 Liberec 14
Telefon: 482 416 440, 482 416 441,482 416 402
E-mail: spc@ssplbc.cz
Web: http://www.ssplbc.cz/

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Jiřina Jehličková, jehličkova@ssplbc.cz, 728 547 655

Královéhradecký kraj
SPC pro VŘ
Smiřických 1237
547 01 Náchod
Telefon: 491 420 946, 777 005 792
E-mail: spc.nachod@worldonline.cz
Web: http://www.zsjzemana.cz

SPC pro VŘ
Štefánikova 549
500 11 Hradec Králové
Telefon: 495 272 734
E-mail: spc@neslhkcz
Web: http://www.neslhk.com

Krajský koordinátor logopedické péče:
PaedDr. Jitka Kubecová, spc.koordinator@neslhk.com, 736 753 650

Kraj Pardubický
SPC pro VŘ
Rubešova 531
739 73 Skuteč
Telefon: 731 557 442
E-mail: spc@spzs-skutec.cz
Web: http://www.spzs-skutec.cz

SPC pro VŘ
Komenského 287
571 01 Moravská Třebová
telefon: 461 316 044
E-mail: spc-mto@seznam.cz
.

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Lenka Novotná, novolle@seznam.cz, 734 303 737

Kraj Vysočina
SPC při ZŠ a SŠ
Dům zdraví, s. r. o.
Poříčí 11
594 01 Velké Meziříčí
Telefon: 566 520 168, 773 378 610
E-mail: spcvm@seznam.cz,
Web: http://www.skoly-brezejc.cz/

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Vladana Jančíková, spcvm.koordinator@seznam.cz, 773 378 610

SPC Jihlava
Demlova 28
586 01 Jihlava
Telefon: 567 323 512
E-mail: smsji@seznam.cz

Jihomoravský kraj
SPC pro VŘ
Veslařská 234
637 00 Brno
Telefon: 543 234 627
E-mail: vr-veslarska@iol.cz
Web: http://www.zslogo.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
PhDr. Barbora Bočková, Ph.D., spcveslarska.koordinator@seznam.cz, 543 234 627

Detašovaná pracoviště:
Masarykova 115/27, Hodonín
Telefon: 518 321 598

nám. Armády 10, Znojmo
Telefon: 515 294 031

Brněnská 7, Vyškov
Telefon: 517 341 976

Zelené nám. 1292, Uherské Hradiště
Telefon: 572 503 969

Albertova 4062, Kroměříž
Telefon: 573 345 395

Palackého 1144, Bystřice pod Hostýnem
Telefon: 734 725 401

Olomoucký kraj
SPC pro VŘ
tř. Svornosti 37/900
779 00 Olomouc
Telefon: 585 158 926
E-mail: spc@logopaed.cz
Web: http://www.logopaed.cz/

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., vrbova.re@seznam.cz, 777 023 360

Detašovaná pracoviště:
Dukelská 1240, Jeseník
Telefon: 584 411 662, kl. 208

Fanderlíkova 25, Prostějov
Telefon: 582 332 463

Kouřílkova 8, Přerov
Telefon: 581 201 889

SPC pro VŘ
Erbenova 16
787 01 Šumperk
Telefon: 583 222 324
E-mail: spc@schola-viva.cz
Web: http://www.spc-sumperk.cz

Zlínský kraj
SPC pro VŘ
Vsetínská 454
757 01 Valašské Meziříčí
Telefon: 576 809 839
E-mail: spc.sluch.valmez@seznam.cz, odstrcilikova@val-mez.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Hana Žůrková, logo.zlin@seznam.cz, 603 485 773

Moravskoslezský kraj
SPC pro VŘ
Havlíčkova 1
746 01 Opava
Telefon: 553 627 004, kl. 36
E-mail: spclogo.opava@seznam.cz
Web: http://www.zshavlickova.opava.cz

Krajský koordinátor logopedické péče:
Mgr. Dana Diatilová, spclogo.opava@seznam.cz

SPC pro VŘ
Komenského 614
735 06 Karviná – Nové Město
Telefon: 596 314 923
E-mail: spc.karvina@seznam.cz

SPC pro VŘ při ZŠ
ul. kpt. Vajdy 1a
700 30 Ostrava-Zábřeh
Telefon: 596 768 131
E-mail: SPC.Vajdy.Ostrava@seznam.cz
Web: http://www.zskptvajdy.cz

Některá občanská sdružení občanů, rodičů a přátel osob s narušenou komunikační schopností

Občanské sdružení BALBUS
E-mail: balbus@volny.cz
Web: http://www.volny.cz/balbus/

Občanské sdružení BALBUTIK
Web: http://www.balbutik.cz

Občanské sdružení Klub Afasie
Branská 360
198 00 Praha 9
Telefon: 776 754 080
E-mail: info@klubafasie.com
Web: http://www.klubafasie.com/

Občanské sdružení Logo
Vsetínská 20
639 00 Brno
Telefon: 543 420 677, 543 420 690
E-mail: oslogo@oslogo.cz
Web: http://www.oslogo.cz/

Karlovo náměstí 14/15
128 01 Praha 2
Telefon: 224 910 408, 774 191 345
E-mail: oslogo.praha@oslogo.cz

Občanské sdružení PORTA VIVA
Erbenova 16
787 01 Šumperk
E-mail: porta.viva@email.cz
Web: http://www.schola-viva.cz/

Občanské sdružení PROLOGOPAED
Základní škola a Mateřská škola logopedická Olomouc
tř. Svornosti 37/900
779 00 Olomouc
Web: http://logopaed.cz/os.php

Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci
Centrum pro augmentativní a alternativní komunikaci
Tyršova 13
120 00 Praha 2
Telefon: 222 518 280, 222 519 926
E-mail: caak@braillnet.cz
Web: http://www.saak-os.cz/

Odkazy na další organizace zabývající se péčí o žáky s narušenou komunikační schopností

http://www.alos.cz/ – Asociace logopedů ve školství
http://www.apla.cz/ – Asociace pomáhající lidem s autismem
http://www.apspc.cz/ – Asociace pracovníků speciálněpedagogických center
http://www.klinickalogopedie.cz/ – Asociace klinických logopedů ČR
http://www.ranapece.cz/ – občanské sdružení Společnost pro ranou péči
http://www.czechdyslexia.cz/ – občanské sdružení Česká společnost „Dyslexie“
http://www.alternativnikomunikace.cz/ – Speciálněpedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči (se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci)

7

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.
3. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. A kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
5. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
6. DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
7. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
8. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum,* s. 200. ISBN 80-902536-2-8.
9. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L.; RAND, Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti.* Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
10. JESENSKÝ, J. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
11. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
12. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
13. KLENKOVÁ, J. Edukace žáků s narušenou komunikační schopností. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika.* Brno: MSD, spol. s r. o., 2004. ISBN 80-86633-22-5.
14. KLENKOVÁ, J. *Logopedie.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
15. KLENKOVÁ J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
16. KLENKOVÁ, J. Logopedie. In Pipeková, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
17. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
18. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ.* Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
19. KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – část A.* Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
20. LEACHOVÁ, P. *Dítě a já.* Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-203-X.
21. LEEBER, J. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
22. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
23. LECHTA, V. Zvláštnosti inkluzivní edukace žáků s NKS. In LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál, 2010. S. 282–284. ISBN 978-80-7367-679-7.

24. LECHTA, V.; KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
25. MALÝ, M. a kol. *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1988.
26. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie.* Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85787-27-X.
27. MATOUŠEK O. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
28. MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 288-2.
29. MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
30. MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice.* Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
31. PARENT, R. *Jak žít s koktavostí*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-637-4.
32. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího procesu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
33. PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov.* Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.
34. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
35. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 1998.
36. PRŮCHA J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
37. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
38. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
39. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-201-0131-4.
40. STŘELEC, S.; KRÁTKÁ, J. Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků. In ŘEHULKA, E. et al. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MSD ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU Brno, 2007, s. 1–9. ISBN 978-80-210-4374-9.
41. ŠIMANOVSKÝ Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-557-1.
42. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
43. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
44. URBANOVSKÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy.* Olomouc. 2012. ISBN 978-80-244-3065-2.
45. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
46. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
47. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie* v předškolním věku. Praha: Portál, 2012.
48. ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-033-X.

Zákony a vyhlášky

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
2. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.
3. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ, v platném znění.

Internetové zdroje

1. http://www.nuv.cz/banner
2. http://www.saak-os.cz
3. http://ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/projektove-vyucovani/pv-metody
4. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/
5. http://kritickemysleni.cz
6. http://www.saak-os.cz/

Další

1. Kurz Basic Bobath – poznámky z kurzu.
2. Kurz VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém – poznámky z kurzu.

Mgr. Renata Vrbová, Ph.D., a kolektiv

Katalog podpůrných opatření
dílčí část
Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazyková redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce Jitka Bednaříková
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4648-6 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4676-9 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0505

„... ve 2. stupni vyžaduje vzdělávání žáka s NKS vždy doplňkové metody ke slovním metodám a také vyšší stupeň komunikačních dovedností učitele. Časová dotace na průběh komunikace s daným žákem se navýší o cca 30 % času (tzn. za stejný čas se učitel zeptá cca 3 žáků intaktních). Učitel člení text na menší celky, podporuje žáka názornými ukázkami, ověřuje si pochopení děje, souvislostí. Pro zvýšení efektivity je vhodné obohacovat výklad hlasovou modulací, výraznou mimikou, živou gestikulací. Souběžně pracujeme s pojmy, které se v textu objevují.“

Uvedené podpůrné opatření je příkladem konkrétních postupů či doporučení pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podobné příklady naleznete v této dílčí části Katalogu podpůrných opatření určených pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Jsou popsány v kartách podpůrných opatření, uspořádaných do deseti oblastí podpory.

Tato dílčí část Katalogu podpůrných opatření však přináší i další informace. Týkají se zejména souvislostí mezi znevýhodněním žáka a jeho vzdělávacími potřebami. Zvláštní důraz je kladen na pedagogickou diagnostiku, tedy činnost, kterou učitelé vykonávají v rámci své běžné pedagogické práce. Velká část žáků s potřebou podpůrných opatření bude pravděpodobně v 1. stupni podpory, tedy stupni, v němž jak rozpoznání příčin možného školního neúspěchu, tak vlastní práce na prevenci zůstává v rukou tvořivého učitele.

Žáci s potřebou podpory ve vyšších stupních (tj. ve 2.–5. stupni) získávají doporučení ke vzdělávání od pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra. Za naplnění podpůrných opatření (v potřebné kvalitě) je odpovědná škola – škola samostatně určená pro žáky se zrakovým postižením, stejně jako škola takzvaně běžná (mateřská, základní či střední).

Katalog podpůrných opatření i tato dílčí část je přehledným manuálem metod, forem práce a organizačních i personálních opatření využitelných v každodenní pedagogické práci s každým žákem, který pro naplnění svých vzdělávacích možností tuto podporu potřebuje.

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI O.P.S.

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-244-4648-6